



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

Vol. 6

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



AYA EDITORA
2024

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

Vol. 6

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

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

Vol. 6



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 Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

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

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos
Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

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

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de
Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º 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

Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

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, que detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente 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 as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

D5798 Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 159 p.

v.6

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-664-5

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401

1. Educação. 2. Inovações educacionais. 3. Matemática- Estudo e ensino. 4. Tecnologia educacional. 5. Educação - Brasil – História. 6. Educação física - Estudo e ensino. 7. Aprendizagem. 9. Inclusão digital. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva . II. Título

CDD: 370.7

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

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

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

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

01

Estilos de Aprendizagem Preferidas que Alunos do 6º e 7º Ano se Identificam em uma Escola Pública do Município de Coari-AM, Brasil, 2022 12

Francely Silva da Rocha
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.1

02

Surgimento das Novas Tecnologias e o uso da Mediação Tecnológica na Educação 24

Nizia Gomes da Silva
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.2

03

**Surgimento das Novas Tecnologias e o uso da Mediação Tecnológica na Educação em Áreas Rurais...
..... 33**

Mara dos Anjos Nascimento
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.3

04

Mediação Tecnológica em uma Escola Pública Municipal do Careiro da Varzea-AM 46

Mara dos Anjos Nascimento
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.4

05

Importante que na Sala de Aula as Brincadeiras Atinjam não Somente a Dimensão Lúdica como também Educativa-Games 57

Antonia Niele da Costa Silva
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.5

06

Educação Física: Proposta de Superação das Limitações do Ambiente e Alternativas para o Desenvolvimento Motor, para os Alunos da Escola Estadual Araújo Filho, Parintins-AM/Brasil, no Período de 2022-2023..... 69

Arivania Costa Batalha
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.6

07

Turma Multisseriada do Pré ao 5º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santa Luzia Situada na Comunidade Santa Luzia, Zona Rural do Município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no Ano de 2022 79

Deifro Ferreira de Sales
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.7

08

O Ensino da Matemática no Espaço Educacional..... 94

Rafael Wyllyams Oliveira Arcos
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.8

09

Impasses e Desafios: Estudo de Caso da Prática Pedagógica do Ensino de Matemática no 7º Ano da Escola Estadual Professora Berezith Nascimento da Silva na Cidade de Itacoatiara-Amazonas 105

Rafael Wyllyams Oliveira Arcos
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.9

10

Brincadeira deve Continuar: a Importância do Lúdico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo de Caso na Escola Estadual Presidente Kennedy no Turno Vespertino no Ano de 2022 a 2023 no Município de Coari-Amazonas-Brasil..... 115

Ericka Jade Araújo Mitouso
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.10

11

Desafios e Possibilidades de Incluir a Ludicidade no Ensino Fundamental: um Estudo de Caso na Escola Estadual Presidente Kennedy no Turno Vespertino no Ano de 2022 a 2023 no Município de Coari-Amazonas-Brasil 122

Ericka Jade Araújo Mitouso
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.11

12

As Dificuldades de Implantar e Organizar a Educação Pública no Amazonas na Primeira República (1889-1930)

..... 129

Priscila Daniele Tavares Ribeiro
Welliton José Silva de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.12

13

Escola Pública Periférica com Alto Rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Pesquisa Realizada em uma Escola da Cidade de Manaus..... 139

Vanuza Gomes dos Santos de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.401.13

Organizadora 153

Índice Remissivo..... 154

Apresentação

O volume 6 de *Diálogos Interdisciplinares nas Práticas Exitosas na Educação Contemporânea* reúne um conjunto de estudos que exploram as múltiplas dimensões da educação, especialmente no contexto amazônico, abordando tanto os desafios históricos quanto as inovações contemporâneas que permeiam as práticas pedagógicas. Os capítulos oferecem uma perspectiva abrangente sobre as práticas educacionais e sua adaptação às realidades específicas de diferentes comunidades e contextos educacionais.

Uma das abordagens centrais deste volume é a investigação sobre os estilos de aprendizagem e suas preferências, considerando a diversidade dos alunos no ensino fundamental. Essa análise se entrelaça com estudos sobre o impacto das novas tecnologias na educação, tanto em áreas urbanas quanto rurais, destacando a mediação tecnológica como ferramenta para superar barreiras geográficas e estruturais. A interseção entre inovação e prática educacional emerge como um ponto de reflexão relevante ao longo dos textos.

O aspecto lúdico também é discutido de maneira integrada, com destaque para sua aplicação no desenvolvimento motor e cognitivo, seja por meio de brincadeiras ou da educação física. Estudos sobre o papel da ludicidade nas séries iniciais e sua contribuição para o ensino fundamental enriquecem o debate, revelando possibilidades de engajamento e aprendizagem ativa que vão além da dimensão recreativa.

A educação matemática é outro eixo significativo do volume, com análises que contemplam tanto o ensino de conteúdos específicos quanto os desafios enfrentados em práticas pedagógicas no ensino fundamental. Esses estudos dialogam com a complexidade da organização educacional em contextos multisseriados, evidenciando estratégias para lidar com limitações estruturais e promover o aprendizado.

Outro destaque é a investigação sobre a evolução da educação pública no Amazonas, desde a Primeira República até a contemporaneidade. Este tema conecta questões históricas às condições atuais, incluindo a análise de escolas periféricas que apresentam altos índices de desempenho educacional, ressaltando o potencial de superação e adaptação no sistema educacional local.

Ao reunir esses capítulos, o volume oferece uma análise rica em diversidade temática, promovendo reflexões sobre a educação como um campo dinâmico e interdisciplinar. A leitura proporciona uma visão ampla sobre os desafios e possibilidades que moldam o cenário educacional contemporâneo, especialmente no contexto da Região Norte do Brasil.

Boa Leitura!

Estilos de Aprendizagem Preferidas que Alunos do 6º e 7º Ano se Identificam em uma Escola Pública do Município de Coari-AM, Brasil, 2022

Preferred Learning Styles that 6th and 7th Grade Students Identify with in a Public School in the Municipality of Coari-AM, Brazil, 2022

Francely Silva da Rocha

Formada em Ciências: Biologia e Química e Pedagogia Coari-Am Pedagoga da escola Municipal Rui Souto de Alencar <https://lattes.cnpq.br/7104331535054409>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo – Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

A investigação sobre o estilo de aprendizagem torna-se importante para, mostrar como se apresenta o cenário educacional, no Brasil e no mundo. O objetivo desse estudo foi conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, para tanto faz-se necessário conhecer in lócus as diferentes variedades de estilos que auxiliam na ampliação do conhecimento do discente no contexto escolar, procurando compreender a realidade das famílias, fatores socioeconômicos, sociocultural e cultural do aluno aspecto externo, que de alguma forma interferem de forma positiva ou negativa neste processo. Descrito como uma pesquisa de abordagem mista, de campo exploratório e descritivo com realização de questionários semiestruturados sobre as categorias centrais que envolve a temática, com apoio de literatura bibliográfica, associações, institutos de pesquisa, ações de apoio educativo, sistema de avaliação social, cultural e processo de aprendizagem que trata sobre a economia, cultura do Brasil e do mundo. Contribuindo com abordagem de fatores fundamentais para sociedade no desenvolvimento Educacional em vários aspectos que envolveram a sua caracterização. Conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, favorece o melhor caminho para inserir um aprendizado significativo para os discentes, através do conhecimento e estratégias de ensino aplicado pelos professores.

Palavras-chave: estilos de aprendizagem; escola; família; fatores socioeconômicos; social culturais.



ABSTRACT

Research on learning styles becomes important to show how the educational scenario is presented in Brazil and in the world. The objective of this study was to know the learning styles of students, for this it is necessary to know in locus the different varieties of styles that help in expanding the knowledge of the student in the school context, seeking to understand the reality of families, socioeconomic, sociocultural and cultural factors of the student external aspect, which somehow interfere positively or negatively in this process. Described as a research of mystical approach, of exploratory and descriptive field with the realization of semi-structured questionnaires on the central categories that involve the theme, with support of bibliographic literature, associations, research institutes, actions of educational support, system of social and cultural evaluation and learning process that deals with the economy, culture of Brazil and the world. Contributing with an approach of fundamental factors for society in the educational development in several aspects that involved its characterization. Knowing students' learning styles provides the best way to introduce meaningful learning for students, through the knowledge and teaching strategies applied by teachers.

Keywords: learning styles; school; family; socioeconomic; social cultural factors.

INTRODUÇÃO

As motivações de pesquisar deste tema, é percebida, pelo longo destaque da nossa Constituição Federal sobre o Direito Social que o ser humano tem no desenvolvimento como pessoa e como cidadão profissional.

Os estilos de aprendizagem desta pesquisa baseiam-se nos estudos e aprendizagem de Felder e Silverman (1988) que refere-se “à preferência das pessoas de receber e processar o conhecimento obtidos”, portanto, é uma classificação que envolve os tipos de estilos de aprendizagem e suas dimensões. As informações são aprendidas na etapa de recepção do conhecimento, na qual são recebidas pelos sentidos e informações internas, sendo selecionado pelo sujeito de aprendizagem que são os alunos da pesquisa.

Para fortalecer as descobertas de estilos objetivou-se diferenciar através de fatores socioeconômicos que interferem nos estilos de aprendizagem. Especificar os fatores socioculturais que favorecem determinados estilo de aprendizagem e relacionar os fatores culturais que facilitam os estilos de aprendizagem dos educandos. Para determinação de tais conceitos procurou-se conhecer a comunidade escolar de forma geral. As limitações encontradas na família dos educandos, nos professores e na escola.

A pesquisa terá seu embasamento na corrente filosófica pragmatismo, tal concepção, conforme Sampieri (2010, p.555) parte da premissa que a junção entre os enfoques qualitativos e quantitativos, buscam estabelecer um diálogo entre os mesmos e portanto, da visão mista.

A pesquisa irá contribuir para gerar um modelo importante de compreensão entre os professores, escola e a família, ajudando-nos na construção de um alicerce de conhecimento duradouro mais próximo possível de estabelecer o entendimento de como professores e alunos podem aprender, e o que eles devem fazer para alcançar os objetivos

de aprendizagem estabelecidos nos sistemas de ensino. Os resultados da pesquisa também ajudaram a criar uma situação diagnóstica mais precisa, adequado e interessante na interação professor/aluno e aluno/professor.

A pesquisa é viável, por que existem produções nesse ramo da ciência, bem como os alunos que compõem a escola, que será o espaço de investigação apresentam dificuldade de assimilação dos conteúdos ministrados pelos educadores, visto os comentários e registros diversos direcionados ao pedagogo e orientador pedagógico sobre a difícil missão dos professores em entender o que acontece em suas avaliações com o aprendizado dos alunos.

Com essa pesquisa se pretende contribuir de forma significativa com processo de ensino e aprendizagem dos educandos, especificamente com aqueles que têm dificuldade de entender o conteúdo ministrados por seus educadores, sendo os docentes ainda não conseguem perceber o estilo de aprendizagem que seu aluno se identifica. Ainda o resultado da investigação subsidiará o sistema de ensino a qual a unidade escolar faz parte.

Embora muitas vezes se observe certa euforia em relação às contribuições das neurociências para educação, é importante esclarecer que eles não propõem uma nova pedagogia nem promete soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem (Cosenza e Guerra, 2011). Apenas propõe ideias para intervenções de tudo que os professores já trabalham, são apenas estratégias que respeitam a forma de como o cérebro trabalha.

Com a troca de experiências proposta por Vygotsky, o professor naturalmente deixa de ser encarado como a única fonte de saber na sala de aula. Mas nem por isso tem seu papel diminuído. Ele continua sendo um mediador decisivo, por exemplo, na hora de formar equipes mistas - com alunos em diferentes níveis de conhecimento - para uma atividade em grupo. A principal vantagem de promover essa mescla, na concepção vygotskiana, é que todos saem ganhando. Por um lado, o aluno menos experiente se sente desafiado pelo que sabe mais e, com a sua assistência, consegue realizar tarefas que não conseguiria sozinho. Por outro, o mais experiente ganha discernimento e aperfeiçoa suas habilidades ao ajudar o colega (Paganotti, 2011).

A interação proporciona, atividade que remetem o aprendizado, o aproveitamento do conhecimento já adquirido e consolidado sobre as mudanças neurológicas. A formação acadêmica do professor é sempre continua, está sempre em aprendizado, mais é claro que necessita de um esforço mais criterioso de cada profissional para viabilizar seu próprio conhecimento. As diversidades encontradas na sala de aula são diversas. A questão da inclusão remete um conhecimento mais elaborado que as formações formais na formação do professor não satisfaz a demanda das diversidades.

Saber identificar os estilos de aprendizagem dos alunos, elencando todos as suas necessidades e dificuldade, é uma meta que os profissionais da educação não conseguem realizar sozinhos sem apoio das famílias, escola e autoridades do governo de forma geral.

DESENVOLVIMENTO

Os estilos de aprendizagem preferido que os alunos se identificam estão diretamente ligados aos estilos de vivências dentro da sociedade que envolve fatores sociais, culturais, econômicos e psicológico.

O aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte em informação em conhecimento próprio. “Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir” (Weisz, 2004, p. 60).

Para tanto a pesquisa requer passos importante para uma investigação mais segura. O autor Creswell (2016), afirma que a variável dependente é a “resposta ou a varável de critério que se presume ter sido causada ou influenciada pelas condições de tratamento independentes e por quaisquer outras variáveis independentes”. A variável independente é a que se considera suposta causa em uma relação entre variáveis, é a “condição antecedente, e o efeito provocado por essa causa é denomina Sabemos que cada nação possui seus próprios sistemas”. Sistemas que estão inseridos em diferentes funções, como: sistema econômico, sistema de segurança, sistema de saúde, como também o sistema de educação. No Brasil, o sistema de ensino é regido através das legislações, que são leis que possuem normas visando estabelecer direitos e deveres em cumprimento de determinadas funções.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa aplicou-se o enfoque teórico nas análises do método misto, voltado para uma abordagem qualitativa e quantitativa de nível analítico, o objetivo da investigação analítica defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las é o mesmo que na experimental, cuja análise fez-se em busca de aspectos que permaneciam ocultos sobre a real situação da utilização de metodologias inovadoras nas salas de aula, como acontece os estilos de aprendizagem na sala de aula, houve-se a necessidade de também aplicar-se o método misto simultaneamente na pesquisa. Essa verificação de fatos realizou-se através de análises e observações das práticas pedagógicas dos professores, bem como a recepção e o resultado sobre a prática aplicada nas salas de aulas, identificando qual melhor estilo de aprendizagem o aluno mais se identifica.

Segundo Godoy (2005), para realizar uma pesquisa é necessário considerar alguns aspectos:

Em uma pesquisa, ou seja, uma inquietação do pesquisador ou um problema identificado num contexto social, são feitas uma coleta de informações podendo ser de números ou sem números, para responder à questão de pesquisa, necessário também que as informações coletadas sejam tratadas/analísadas, é necessário identificar e descrever como a análise das informações respondem ao problema inicial.

A pesquisa desenvolvida na escola de rede municipal, teve como população 1 gestores, 3 pedagogos, 68 professores, 4 turmas de 6º e 4 turmas do 7º ano 4 turmas do 8º e 4 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II e 4 turmas do EJA noturno perfazendo um total de 568 alunos. Para tanto, se utilizará como amostra, 1 gestores, 1 pedagogos, 13 professores e 2 turmas de alunos, uma de 6º ano e uma de 7º ano que corresponde um total de 50 alunos. E para maior envolvimento na pesquisa convidou-se a participar as famílias dos participantes alunos envolvidos na pesquisa totalizando 50 famílias.

De acordo com Sampieri (2010, p. 417) a coleta de dados acontecerá na sala de aula com os alunos, com os pais de alunos na sala de recursos da escola e com gestor e pedagogo será entregue um questionário individual a ambos os participantes. O ambiente que as crianças têm de forma acolhedora é a escola, acredita-se ser um ambiente que traga mais tranquilidade para desenvolver sua melhor resposta aos questionários desenvolvido. Aos pais, tem a escola como ambiente tranquilo para deixar seus filhos durante 4 horas diárias acredita eles que receberá uma ótima aprendizagem.

Partindo dessa referência, será a adotado na realização da investigação o questionário aberto, aplicado ao gestor, pedagogo, professores e pais assim como, o questionário fechado, aplicado aos alunos, levando em consideração a projeto investigado. O questionário aberto será utilizado para coleta dos dados do enfoque qualitativos e o questionário fechado será utilizado para coleta dos dados dos enfoques quantitativos. Ainda assim, o estudo se valerá de observação direta e indireta, pois o pesquisador terá a contato com as fontes diretas, no caso os professores e demais atores do contexto escolar. Além das fontes direta, se fará uso das fontes indiretas, onde a pesquisa terá seu desdobramento nas análises dos documentos: registros de Diários de Classe e plano de aula. Através da observação direta o pesquisador terá um conhecimento completo da realidade do espaço estudado.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentações dos Resultados

Espera-se que o resultado dessa investigação contribua com SEMED, SEDUC e outras instituições de ensino, transforme-se em uma proposta pedagógica onde se contemple a aplicabilidade do estilo de aprendizagem do ensino fundamental II, bem como em política de formação continuada aos professores sobre a neurociência no ensino aprendizagem, e outro recursos direcionados a práticas pedagógicas do professores visto que essa será uma das grandes deficiências que os professores precisam para diversificar suas metodologias. Que a proposta sugerida se transforme em uma prática de permanente mudança, que despertem o interesse do educando nas aulas.

Que essa pesquisa possa direcionar melhor o trabalho pedagógico dos professores, em consequência da investigação mostrou o caminho mais viável para garantir uma aprendizagem mais segura para os discentes desta instituição.

Análise de Dados

Tendo em vista a utilização da abordagem mista para a realização desta pesquisa, se percebe que essa abordagem, conforme Sampieri (2010, p.567) propõe o desenho exploratório sequencial, onde os dados serão analisados primeiramente no enfoque qualitativo seguida de outra na qual se coleta e analisa os dados quantitativos. Por se tratar de uma pesquisa de cunho comparativo, se adotará o desenho exploratório, modalidade comparativa, conforme o autor argumenta, primeiro se faz a coleta e análise dos dados no enfoque qualitativo, fazendo uso dos instrumentos como: observação direta e indireta,

questionários abertos direcionados aos gestores, pedagogos, professores e pais, explorando dessa maneira os fenômenos em estudo, após se fará a análise no enfoque quantitativo, fazendo uso do questionário fechado, direcionados aos alunos, ambos enfoques devem ser comparadas e integradas na interpretação na elaboração do relatório final.

RESULTADOS

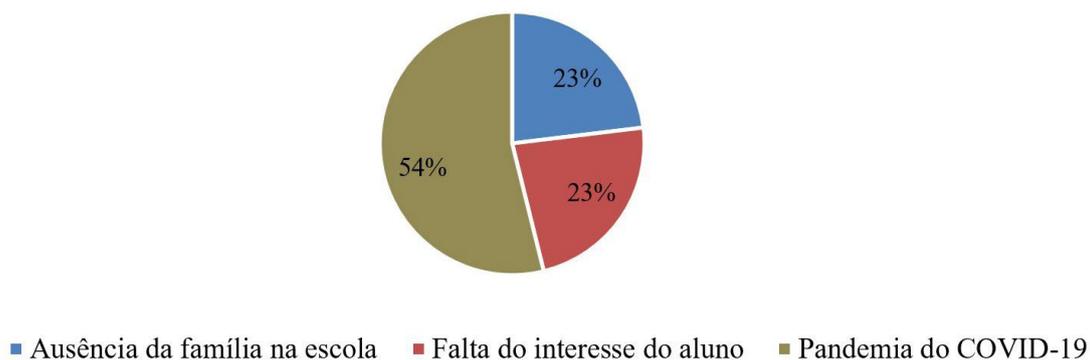
De acordo com o método utilizado para coleta de dados as exposições serão exibidas através de gráficos estatístico, tabelas, quadros explicativos realizados através de dados quantitativos e qualitativos utilizando o método misto.

Diferentes fatores contribuíram para interferência no estilo de aprendizagem dos estudantes como: covid-19, acompanhamento familiar e interesse dos alunos foram que mais interferiu na prática do professor foi a Pandemia do covid-19, ano de 2020 e 2021, e saber conciliar o planejamento, com o novo modelo de educação a distância, ou modelo semipresencial (aquele que o aluno vem na escola apenas receber as orientações para as atividades), e não o fazem corretamente ou alguém faz por ele.

As questões socioeconômicas dos pais e alunos desta instituição de estudo, vem de uma região periférica muito grande da cidade, bairros construídos sem nenhuma estrutura, oriundo de invasão.

A intervenção de governo para a redução de altas taxa de famílias em situações atípicas de necessidades básicas, auxilia a retirar das famílias da armadilha da pobreza, um fenômeno que vem a cada dia deixando os pobres cada vez mais pobres ao longo das gerações familiares. Onde eles não conseguem fazer parte de um socialmente de forma. A instabilidade e a falta de perspectiva em relação ao futuro são os principais fatores que explicam a armadilha.

Gráfico 1 - Fatores socioeconômico que interferiram na prática pedagógica.

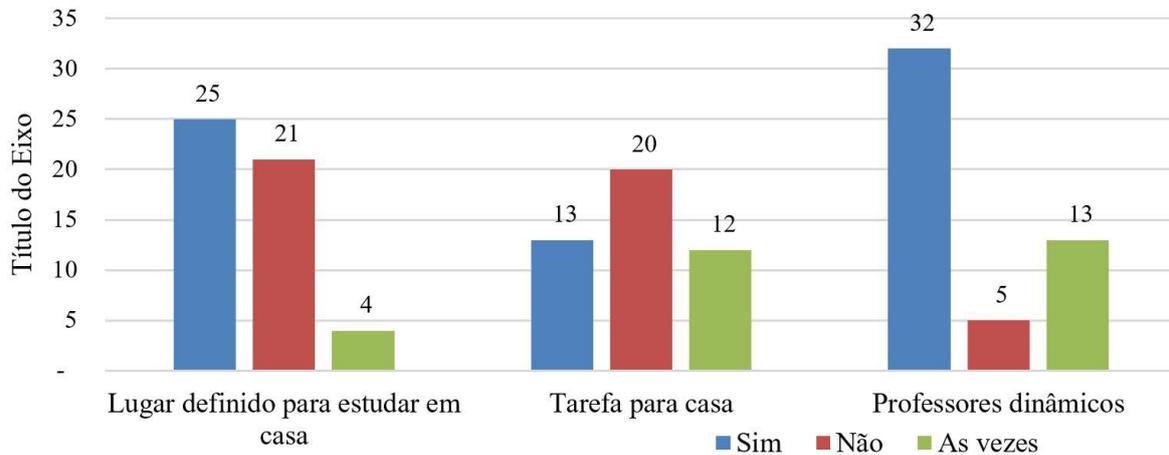


Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A pandemia pelo novo coronavírus provocou um o isolamento social, os alunos e professores tiveram que se adaptar as novas mudanças, e o impacto enorme no aspecto emocional de milhões de estudantes, educadores e famílias, além de expor, a fragilidades históricas que é a educação do Brasil, quando enfrentam situações de crises ou fatores, (greves, enchentes, situações de insegurança pública e outros), que afetam diretamente o cumprimento do ano letivo e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Os conhecimentos e saberes pedagógicos, são competências e habilidades indispensáveis para o exercício da função docente. Porém, não são suficientes para consolidação do processo de ensino e aprendizagem. Além dessas competências já mencionadas, que outras qualidades consideram importante para o profissional do magistério atingirem seus objetivos de aprendizagem.

Gráfico 2 - Fatores que facilitam o estilo de aprendizagem.



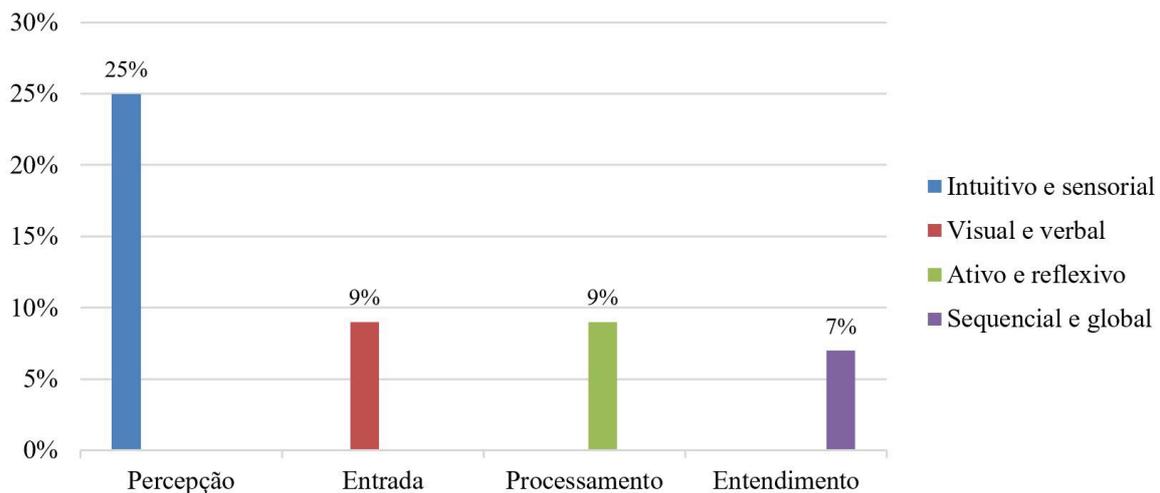
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

As famílias pesquisadas também se preocupam em ter um lugarzinho em casa para subsidiar seu filho ou filha nas questões de estudo. Há uma grande preocupação com as atividades escolares (tarefa para casa), por parte dos professores, eles têm enorme dificuldade de receber uma atividade pedagógica enviada para fazer em casa, muitos se perdem pelo caminho. Alguns alunos não fazem porque não sabe, outro não fazem porque não querem e outros a família faz por eles.

Não é de hoje que as tarefas para casa têm sido um desafio para pais, professores e, principalmente, alunos. É comum os pais não conseguirem acompanhar, o não fazem ideia que os alunos não realizaram atividades, ou as fizeram incorretamente. Também comum existir dificuldade por parte dos alunos que não compreenderam bem aquilo que os professores explicaram.

Questão também observada pelos professores, as tarefas chegam perfeita, mas quando o professor contextualiza na sala em aprendizagem individual de observação, percebe-se que o discente não consegue desenvolver. Então a família é chamada para receber orientação de como deve agir nessas situações de aprendizagem. Essa interação com a família, traz resultados significativos para esta escolar.

Quando perguntado aos alunos sobre a interação realizada pelos professores na sala de aula, na questão se eles gostavam de uma aula mais dinâmicas, mais elaborada, com mais interação da turma. Eles optaram mais sobre o dinamismo do professor, deixa a aula mais bem explicada e aprendem melhor.

Gráfico 3 - Estilo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Intuitivo e Sensorial

Há muitos se estuda os estilos de aprendizagem desde da década de 1950, diante disso o objetivo principal deste trabalho foi identifica os estilos de aprendizagem dos alunos recém chegados no ensino fundamental II. Alunos do 6º ano e do 7º ano, são alunos que acabam de sair de uma escola de ensino fundamental I, e passam a ingressar em outra modalidade, outra escola. Até porque a escola da pesquisa recebe apenas alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Oriundo de outras escolas.

Após selecionar as informações para a aplicação do questionário, iniciou-se a etapa de observação e depois a aplicação do questionário individual. De acordo com os autores, o conteúdo é aprendido de uma das duas formas, ou ainda, que pode não ser retido, não gerando efetivamente o aprendizado.

Sensores tendem a prestar atenção ao presente. Focam em evidências (fatos, detalhes, exemplos. Focando em seus cinco sentidos e diretamente de suas próprias experiências, são práticos, criam significado ao partir do pensamento consciente, ao invés de confiar em seu subconsciente, limitando sua atenção mais aos fatos e dados sólidos. Preferem ter um plano bem pensado com detalhes e com antecedência. Quando necessário, eles não se incomodam em se aprofundar nos pequenos detalhes da situação. Mostram uma sequência lógica em passos ordenados, se concentram no que é imediato, prático e real, e vivem a vida como ela é, em vez de tentar mudar o mundo. Gostam de lógica e tendem a ver as coisas numa sequência clara. Trabalham com energia moderada e mais constante, usam com moderação conceitos e estratégias e concentram-se mais nas consequências diárias de seus planos No trabalho, eles preferem rotina clara e gostam de usar suas habilidades táticas nas situações.

Intuitivos processam os eventos e objetos mais profundamente do que sensores e sentem-se à vontade em confiar em seu subconsciente e em seu 'sexto sentido', instinto, intuição ou o como quiser chamá-lo. Apresentam ideias abstratas e conceitos de forma global em primeiro lugar, em seguida, delineiam os detalhes, são bons em reconhecer padrões e tendem a ter uma visão de alto nível e global, ao invés de focar nos detalhes e

minúcias. Quando fornecida uma ideia, hipótese ou resumo, não pedem mais detalhes, são pacientes, não tendem a ver nem dar detalhes a menos que solicitado. Quando fornecida uma ideia, hipótese ou resumo, não pedem mais detalhes. Gostam de ideias e inspiração e tendem a ter um foco no futuro, o que eles vão planejar para mudar o mundo ao invés de continuar a viver no presente imperfeito. Aceitam a conclusão intuitiva pelo valor próprio dela e como hipótese válida e aplicável. No trabalho, eles gostam de adquirir novas habilidades e trabalhar num nível estratégico. Podem ser vistos como pouco práticos, mais teóricos e tendo menos determinação para realizar coisas concretas que os Sensores, trabalham em picos de energia, altos e baixos. Gostam sonhar, fantasiar e incentivar a imaginação.

A identidade de uma marca ou um recurso mais básico e essencial da comunicação visual. Como por exemplo as propagandas, que são bem chamativas, justamente chamando a atenção da pessoa. Como por exemplos: cores, fontes, texturas, ícones e acompanham seus produtos, embalagens, anúncios e outros materiais.

Os alunos com identidade visual nos discentes que explica como esses recursos devem ser usados e aplicados em diferentes suportes sem perder sua essência.

Comunicação visual são os processos de transmissão e recepção de informações por meio de recursos visuais.

Comunicação Visual e Verbal

Embora possa ser combinada com a linguagem escrita ou sonora, a comunicação visual não precisa de qualquer texto ou som para trocar mensagens. As informações estão nas cores, formas, imagens, ilustrações, entre outros signos da linguagem visual, e na forma como eles são organizados e hierarquizados.

Esse tipo de comunicação está presente no mundo inteiro à nossa volta. Você pode perceber como o visual comunica quando vê os sinais de trânsito, por exemplo: a cor vermelha é sinal de que você deve parar, enquanto uma sequência de linhas paralelas brancas na pista indica onde os pedestres podem caminhar. Não precisa de palavra alguma para saber isso, não é?

Dessa forma, você já consegue perceber como os recursos visuais são capazes de transmitir informações que nem as palavras conseguem explicar tão bem. Mas adiante, você vai entender por que isso é tão importante para o marketing.

É toda troca de informações dita ou escrita. Permite integração e é essencial para as relações humanas. Envolve palavras que devem ser entendidas por quem ouve ou lê.

Para isso, deve ser claro em vários sentidos, um dos principais é o código ou idioma, que deve ser comum entre o emissor e o receptor. Além disso, a intelectualidade conta muito.

Porém, isso não significa que uma comunicação bem-feita é aquela que envolve palavras “difíceis”, frases muito elaboradas ou sentenças rebuscadas.

Significa que a pessoa que fala e a pessoa que ouve devem ter o mesmo nível de conhecimento, de entendimento. Se alguma das etapas falhar, ocorre o ruído, o que pode dificultar ou cancelar totalmente a comunicação.

O Estilo Ativo e Reflexivo

Valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil. As pessoas em que o estilo ativo predomina, gostam de novas experiências, são de mente aberta, entusiasmadas por tarefas novas; são pessoas do aqui e do agora, que gostam de viver novas experiências. Seus dias estão cheios de atividades: em seguida ao desenvolvimento de uma atividade, já pensam em buscar outra. Gostam dos desafios que supõem novas experiências e não gostam de grandes prazos. São pessoas de grupos, que se envolvem com os assuntos dos demais e centram ao seu redor todas as atividades. Suas características são: animador, improvisador, descobridor, que se arrisca, espontâneo. Outras características secundárias são: criativo, aventureiro, renovador, inventor, vital, vive experiências, traz novidades, gera ideias, impetuoso, protagonista, chocante, inovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, desejoso de aprender, solucionador de problemas e modificador.

Atualiza dados, estuda, reflete e analisa. As pessoas deste estilo gostam de considerar a experiência e observá-la de diferentes perspectivas; reúnem dados, analisando-os com detalhamento antes de chegar a uma conclusão. Sua filosofia tende a ser prudente: gostam de considerar todas as alternativas possíveis antes de realizar algo. Observam a atuação dos demais e criam ao seu redor um ar ligeiramente distante e condescendente. Suas principais características são: ponderado, consciente, receptivo, analítico e exaustivo. As características secundárias são: observador, recompilador, paciente, cuidadoso, detalhista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamentos, pesquisador, registrador de dados, assimilador, escritor de informes ou declarações, lento, distante, prudente, inquisidor.

Sequencial e Global

“Os alunos sequenciais gostam de aprender passo a passo, têm o entendimento do conteúdo de forma linear, gradual e lógica. Têm facilidade para explicar o seu raciocínio e resolver problema”. Possuem raciocínio linear (etapas sequências) durante a solução de questões e se dão bem com problemas que progressivamente se tornam mais complexos. Normalmente entendem primeiro as pequenas partes, para depois compreender o todo.

“Os alunos globais aprendem os conteúdos quase que aleatoriamente, de modo não-linear. São holístico, necessitam compreender o todo, é capaz de resolver rapidamente problemas complexos, mas sentem dificuldade em explicar os passos de seu raciocínio”

Esclarecer estes e outros questionamentos de professores e alunos sobre estilos de aprendizagem é o fator da realização da pesquisa para que se encontre respostas fundamentadas e precisas para melhoria do ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada canto da vida se encontra sempre o que se procura, sendo de forma espontânea ou de forma planejada, a serenidade e o equilíbrio devem sempre se sobrepor a qualquer ato de preconceito, violência e outras características de colocar o estudante como

em mero receptor do conhecimento. As pesquisas revelam os fatos, de que é importante termos o equilíbrio necessário para conhecer nossos alunos e trocar da melhor forma o conhecimento para além da sala de aula.

A neurociência e a cultura de um lugar nos ensina a separar o que afeta o desequilíbrio da aprendizagem dos estudantes. É importante ter o conhecimento dos profissionais que atual em sala de aula para verificação dos fatores que prejudicam os estudantes durante sua vida de escolarização. São muitos fatores, mas temos o dever de amenizar as situações corriqueiras que separam a barreira do conhecimento de muitos estudantes.

As técnicas utilizadas na pesquisa buscam melhoria no ensino de qualidade para aos discente que tem muita dificuldade de aprendizagem e se diferenciam de outros alunos mais avançados. Sabendo os estilos em que eles mais aprendem podemos traçar um reta de como vamos nos planejar. Mesmo que as vezes parece uma proposta pouco valorizada ou desconhecida para alguns professores, precisamos experiência e acreditar nas técnicas que possivelmente pode trazer diverso benefício para nossos alunos. A problemáticas do discente já são de muitos anos, sempre com dificuldade de aprendizagem, os professores não entende porque o aluno não aprende, o aluno não entende o professor e assim não se consegue definir um ponto certo para ensinar. Persistir é que faz a pessoa humana, sempre em busca de melhoria. Primeiro se analisa as possibilidades, as propostas afins, de encontrar resposta para pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa sobre, Quais os estilos de aprendizagem preferidas que os alunos do 6º e 7º ano se identificam em uma escola pública do município de Coari-AM, Brasil, 2021, auxiliou entender como se aprende na escola do Ensino Fundamental II. Auxilia os professores e os pais no processo de ensino aprendizagem em todas as disciplinas. E pode ser utilizada em outras escolas de outras modalidades e adaptá-las também as crianças das creches, Ensino Médio, educação de Jovens e adultos entre outros. Os objetivos específicos trouxeram fatores socioeconômicos que interferem no estilo de aprendizagem preferida que os educandos, abordou todos os fatores enfrentados pela comunidade escolar, suas lutas, suas glórias, seus desabafos. Abordou sobre a economia mundial, e nacional, mencionando seus fatores positivos e negativo para sociedade. Através de autores renomados da economia pode-se dizer que sem seus estudos não tem como saber o que pode ser feito para melhorar a economia do país e do mundo. Ainda falando dos objetivos abordamos também os componentes socioculturais favorecem o estilo de aprendizagem. O social e cultura de uma comunidade é o cérebro de tudo, não se faz nada, sem economia e cultura. A cultura de um lugar se molda por seus conhecimentos, linguagem, religião, crença, e dentre outro. Mas precisa ser cuida de maneira respeitosa para que não se dissolva.

É de suma importância a escola dentro da comunidade, de forma conjunta, na administração é uma instituição do bem, sempre promovendo a interatividade. Sofreu com a pandemia do covid-19, mas se levantou e ergueu-se, frente a tudo e a todos que quiseram fechar suas portas. Saber atender várias pessoas ao mesmo tempo, levando o conhecimento, só quem sabe fazer isso é a escola. Por isso que seus valores são sólidos, o aluno permanecer entusiasmado pelo conhecimento, e a praticidade dos métodos nas alternativas na eficiência dos conteúdos pode trazer benefícios surpreendentes e duradouros, para cada professor e principalmente para o discente.

Enfim, ainda que esse trabalho nos mostre resultados importantes sobre a preferência dos alunos por um estilo de aprendizagem significativo, faz-se necessário dizer que todos temos um pouco de cada estilo, mas que tem sempre um que encaixa melhor em cada um de nós, para que a aprendizagem de fato aconteça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 4024/61, 5692/71 e 9394/96.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular/ Referencial Comum Amazonense** (2010).

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWEU, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Caderno de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FELDER, R. M; SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 80-89, 2005.

PAGANOTTI, I. Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. **Nova Escola**, maio 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal?gclid=EAlaIqobChMIgpT5h7Wt9QIVileRCh37KQW9EAAYASAAE-gKp_PD_Bw>.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de Pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

Surgimento das Novas Tecnologias e o uso da Mediação Tecnológica na Educação

Obstacles and Challenges that Teachers Face in the Model of Special Education, and Their Role in Learning

Nizia Gomes da Silva

Graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Pós-graduada em Gestão Pública, Atendimento Educacional Especializado -UEA. Pós-graduação em tecnologias Educacionais para Docência em Educação Profissional e Tecnológica-UEA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos - Paraguai. <http://lattes.cnpq.br/9035885915126132>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo - Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi verificar os desafios que os professores enfrentam em sala de aula com alunos do espectro autista, e destaca as tecnologias assistivas como ferramenta de aprendizagem, para dar suporte a essas crianças com deficiência. O ensino em sala de aula com alunos autismo tem sido nos últimos tempo um dos maiores desafios dos professores das escolas da rede pública, principalmente pela falta de suporte pedagógico. Partindo do pressuposto que o educador não tem formação para recebe este discente, assim como não disponibiliza de material pedagógico para o seu processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar. Esta pesquisa tem por objetivo investigar as dificuldades dos professores da escola Isidoro Gonçalves de Souza do Ensino Fundamental da rede pública estadual, no processo de ensinios com alunos com esta deficiência, e assim demonstrar algumas tecnologias assistivas como ferramenta de metodológica para sua práxis em sala de aula com alunos do espectro autista. Sabemos que a escola inclusiva é importante fator para o relacionamento social e desenvolvimento das habilidades de todos os educandos que contemplam a mesma. Vimos que as necessidades educativas especiais apresentadas pelo alunos do espectro autista são diversas: sociabilidade, linguagem, e motoras. Desse modo, utilizamos a pesquisa qualitativa com foco no método descritivo analítico e bibliográficas. Destacamos a observação como instrumento de coleta de dados e privilegiamos a análise de conteúdo para a reflexão do trabalho.

Palavras-chave: as tecnologias; aprendizagem; pedagógico; com deficiência.



ABSTRACT

The main objective of this work was to verify the challenges that teachers face in the classroom with autism spectrum disorder (with disabilities), and to highlight assistive technologies as a learning tool to support these children with disabilities. Teaching in the classroom with autistic students has recently been one of the biggest challenges for teachers in public schools, mainly due to the lack of pedagogical support. Assuming that the educator does not have the training to receive this student, as well as not making pedagogical material available for the teaching-learning process at school. This research aims to investigate the difficulties of teachers at the Isidoro Gonçalves de Souza Elementary School in the state public network, in the process of teaching students with this disability, and thus demonstrate some assistive technologies as a methodological tool for their practice in the classroom. class with autistic students. We know that an inclusive school is an important factor for social relationships and the development of the skills of all students who attend it. We saw that the special educational needs presented by autism are diverse: sociability, language, and motor needs. Therefore, we used qualitative research focusing on the analytical and bibliographic descriptive method. We highlight observation as a data collection instrument and privilege content analysis to reflect on the work.

Keywords: the technologies; learning; pedagogical; with disabilities.

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação inclusiva tem sido um grande desafio para os profissionais da educação devido os alunos do espectro autistas que são matriculados na escola, o docente não tem conhecimento das estratégias como trabalhar com este discente no ambiente escolar, estando despreparados para realização de atividades com estes discentes. Por isso, encontramos professores frustrados e desmotivado no ambiente escolar, devido a não conhecer nenhuma ação pedagógica para trabalhar com alunos com necessidades especiais, principalmente com o diagnóstico de autismo que envolve várias patologias, este aluno não consegue interação com o colega, tem dificuldade de linguagem oral e visual, não gosta de ser tocado, dificuldade no relacionamento com a turma em muitos casos são resistentes a mudanças egocêntricos e as vezes muitos agressivos.

Partindo de uma análise feita no plano de ação da escola. Onde foi detectado que maior parte do corpo docente da escola Isidoro não possui formação continuada na área da educação inclusiva assim como não tendo suporte de recursos didáticos pedagógicos para auxiliar essas crianças.

Com objetivo de conhecer as dificuldades que o educador enfrenta assim como demonstrar algumas metodologias assistivas como estratégias de intervenções metódicas no processo de ensino aprendizagem desses alunos dividimos esses com os Objetivos específicos buscando: a) Identificar os obstáculos e desafios do professor em sala regular, com alunos com deficiência Intelectual (autismo); b) Conhecer as diferentes estratégias metodológicas assistivas para o ensino em sala regular.

Foi aplicado um plano de intervenção com aplicação de questionário com perguntas relacionadas aos maiores desafios que o professor enfrenta no âmbito escolar com alunos com autismos. Os resultados apresentam-se de forma descritiva após aplicação e análise nas conclusões deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente a educação inclusiva tem sido um grande desafio para os profissionais da educação devido os alunos do espectro autistas que são matriculados na escola, o docente não tem conhecimento das estratégias como trabalhar com este discente no ambiente escolar, estando despreparados para realização de atividades com estes discentes. Por isso, encontramos professores desmotivados no ambiente escolar, devido não conhecem nenhuma ação pedagógica para trabalhar com alunos com necessidades especiais, principalmente com o diagnóstico de autismo que envolve várias patologias, este aluno não consegue interação com o colega, tem dificuldade de linguagem oral e visual, não gosta de ser tocado, dificuldade no relacionamento com a turma.

OBSTÁCULOS E DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENFRENTA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM

Trata-se, portanto, de propor ações e medidas que vise assegurar os direitos conquistados, a melhoria na qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades.

No interesse de analisar o papel pedagógico do professor com os alunos de síndrome de autismo em sala de aula, como também a escola regular na formação deste aluno para sociedade, a superação de obstáculos durante a vida escolar pode significar uma maior independência na vida adulta e maior sucesso em relação à vida profissional. Sabemos que muito docentes queixam-se da falta de uma formação adequada para trabalhar com este alunado, bem como enfrentam dificuldades para superar os desafios que se apresentam no cotidiano. No entanto, mesmo estando no ambiente escolar os alunos com necessidades especiais sente-se excluído, devido o professor ainda não ter conhecimento de como trabalhar com este discente na sala de aula. A inclusão se torna presente na escola quando encontramos docente inserindo práticas pedagógicas diferenciadas com o aluno autista no âmbito escolar, criando ferramenta que possibilite o desenvolvimento de aprendizagem significativa para este alunado.

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, [...], plano individual de ensino, melhoria da formação profissional [...], com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/ sensibilização (Capellini, 2001 *apud* Praça, 2011, p. 58).

De acordo com Marchesi (2004):

A avaliação precoce da deficiência é muito importante, pois possibilita o início do trabalho com o aluno bem mais cedo". "A realidade é diferente, o diagnóstico é demorado e isso dificulta o trabalho junto ao aluno e a família, que muitas vezes não admite o problema do filho, e o processo para sensibilização é lento atrasando mais ainda o atendimento.

"A adaptação do conteúdo curricular é uma das estratégias que devem ser utilizadas para proporcionar a inclusão, visto que os alunos não são iguais", como afirma o autor. Cada criança independente de sua dificuldade ou deficiência tem o seu tempo de aprender, é nesse momento que o educador exerce o papel de pesquisador e também mediador na buscando estratégias metodológicas para auxiliar, e assim também para estando sensível as dificuldades do seu aluno.

Para decidir em quais aspectos deve sofrer a adaptação é necessário que os envolvidos no processo conheçam as peculiaridades de cada educando, pois as adaptações podem acontecer quanto aos objetivos de cada área, os critérios de avaliação ou quanto aos métodos pedagógicos. Essa é uma decisão criteriosa, difícil e deve ser tomada com muita responsabilidade, para tanto os envolvidos devem estar seguros. Como afirma Prieto (2006) a formação dos professores deve possibilitar-lhes analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, para que sejam capazes de elaborar atividades, criarem ou adaptarem materiais e aprimorem o atendimento aos alunos. Nesse sentido, Blanco (2004, p.292) considera que:

[...] é preciso assegurar que o currículo da escola seja o mais amplo, equilibrado e diversificado possível. As equipes docentes devem fazer uma análise profunda do currículo oficial para verificar em que medida as necessidades dos alunos são contempladas para tomar as decisões adequadas.

Não se pode negar obviamente, que a Educação Inclusiva é um grande passo na construção de um espaço democrático, conforme afirma Angelucci (2002, p.6) "a maneira como muitas das políticas públicas são formuladas e implantadas, sem considerar a construção coletiva e democrática das diretrizes de Educação" o que acaba por dificultar, pois não se pode vislumbrar uma mudança na prática educativa sem acontecer debates entre os envolvidos.

De acordo com Sá (2003), existem dificuldades e limitações acerca da inclusão, de um lado estão os professores do ensino regular que relatam a dura realidade das condições de trabalho, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada e os limites da formação profissional. Por outro lado, os pais que preferem manter os filhos em instituições especializadas por receio da discriminação no ensino regular. Apesar disso é possível constatar mudança de postura, de concepções e atitudes por parte de educadores, pesquisadores e do público em geral, pois essas diferenças já foram incorporadas como atributos naturais da humanidade. Ainda segundo Sá (2003, p.3):

Trata-se, portanto, de propor ações e medidas que vise assegurar os direitos conquistados, a melhoria na qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades.

É importante que o professor não se sinta sozinho, que possa contar com o apoio especializado em quantidade suficiente a demanda, como psicólogos, psicopedagogos, intérpretes e terapeutas.

A equipe pedagógica deve propiciar o trabalho em equipe, promovendo a elaboração do projeto político pedagógico com o envolvimento de todos, viabilize espaços onde os professores exponham suas dificuldades com possibilidades de trocas de experiências e oficinas para produção de materiais pedagógicos criativos e específicos para trabalhar com cada necessidade. Ofereça palestras e atividades voltadas a toda a comunidade escolar para informar e sensibilizar, sem atitudes preconceituosas o ambiente é mais favorável a inclusão. Outro fator importante para a atuação dos professores é que eles recebam informações a priori cerca de cada aluno, com sugestões de atividades e apoio necessário durante o ano letivo.

Lei 12.764/2012 – Lei de Proteção ao Autista - Berenice Piana

A Senhora Presidente Dilma Rousseff sancionou aos 27 de dezembro de 2012 a Lei Ordinária Federal nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diversas diretrizes para sua consecução.

De acordo com Amaral (2012), a Lei 12.764/2012 é fruto do projeto de lei do Senado Federal nº 168/2011, de sua Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, decorrente de sugestão legislativa apresentada pela Associação em Defesa do Autista. Foi batizada de “Lei Berenice Piana”, em justa homenagem a uma mãe que desde que recebeu o diagnóstico de seu filho luta pelos direitos das pessoas com autismo.

Com a Lei, fica assegurado o acesso a ações e serviços de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento.

Dentre as conquistas podemos citar: a implantação nos postos de saúde de um diagnóstico precoce nas consultas de puericultura, para que se evidenciassem possíveis casos de autismo em crianças; a criação de Centros de Tratamento Multidisciplinar para estudos de diagnóstico precoce, tratamento, capacitação e pesquisas sobre a temática; a inserção do mediador escolar nos centros de tratamento de casos do transtorno do espectro autista; a criação de oficinas, entre outras.

Apartir da sanção, as pessoas com TEA passaram a ser incluídas nas leis específicas de pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), e também nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei 6.949/2000). As votações da proposta enchiam o plenário de pessoas vestidas de azul, a cor símbolo da conscientização na luta do autismo.

Tecnologias Assistiva

Tecnologia assistiva é um termo ainda muito novo; segundo Silva (2012, p. 36), “pode ser definida como suporte, equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minimizar as dificuldades a que as pessoas com deficiências estão sujeitas”.

No Brasil, a sistematização do conceito de TA ainda é muito recente e está em fase de constituição e designa “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem

para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (Bersch, 2008, *apud* Borges, 2015, p. 38).

A tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Recursos: podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado.

Estão incluídos brinquedo e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

É um recurso ou uma estratégia utilizada para ampliar ou possibilitar a execução de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, a tecnologia assistiva é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns.

Assim, a tecnologia assistiva é um recurso que contribui de forma qualitativa, ou quantitativa, às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, pois promove maior independência pessoal, qualidade de vida, inclusão social, ampliação de comunicação, mobilidade e integração social (Silva, 2012, p. 37).

A disposição destes recursos e serviços de tecnologia assistiva, de acordo com Filho (2009, p. 116), “seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura”.

Quanto ao cenário político em relação as tecnologias assistivas no Brasil, Bersch (2009, p. 50) destaca que, para a atual política, a intervenção em tecnologia assistiva se faz pela prática do atendimento educacional especializado, não se restringindo aos recursos tecnológicos em si, mas implicando uma ação educacional que promove a autonomia, a independência no exercício de atividades e a inclusão dos alunos com deficiência (Bersch, 2009, p. 50).

Tal concepção é importante de ser destacada, pois o termo tecnologia assistiva pode confundir os profissionais, conduzindo-os ao erro de enxergar o termo como tecnologias digitais.

As tecnologias assistivas na escola servem para os alunos com quaisquer necessidades educativas especiais, assim como aos professores que atuam no AEE e nas salas de aula regulares. De acordo com Fogarolo (2009, *apud* Bersch, 2009, p. 50):

(...) ao aluno elas servirão como recurso específico, como ferramenta compensativa, ferramenta de acesso, como mediador de comunicação e facilitador. Para o professor, será um suporte didático e uma ferramenta para produção de material formativo que servirá às necessidades de seu aluno.

Ainda no contexto da Educação, Seeger (2019, p. 41) destaca que “as tecnologias assistivas na educação se referem à igualdade de oportunidades para aprender e à escolarização, independente das diferenças sociais, intelectuais, físicas, sensoriais, motoras, entre outras”; ou seja, é a garantia do direito à educação.

MARCO METODOLÓGICO

O projeto de intervenção será implantado na Escola Estadual Professor Isidoro Gonçalves de Souza, situado na rua Wilson Chagas nº Bairro Juruá, Tefé/ Am, junto com o corpo docente da escola. O projeto terá envolvimento interdisciplinar dos componentes curriculares voltado para o ensino de Língua portuguesa e matemática do ensino fundamental I.

1ª etapa- Será feita feitos um questionários levantando a formação do professor na área da educação especial assim como nas suas dificuldades.

2ª etapa- Em uma roda de conversa será entregue o questionário para os professores responderem.

3ª etapa- será proposta uma exposição de matérias de tecnologias assistivas através de vídeo para trabalhar em sala com alunos com deficiência em especial voltado para o autismo.

4ª etapa- será oferecida uma oficina para os professores confeccionarem os seus próprios matérias pedagógicos para auxiliarem os alunos com espectro autista.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os dados identificados através investigação no decorrer da implementação do pesquisa com o corpo docente da escola estadual Professor Isidoro Gonçalves de Souza, comum quadro de 32 professores sendo que dentre esses 03 atuam como auxiliar de vida escola e 02 são professores da sala de recurso multifuncional (AEE). Os 27 restantes são professores de sala regular comum.

A pesquisa feita através de questionário, e também com a aplicação de uma oficina pedagógica na sala de recursos multifuncional identificou que os que os professores que atuam em sala comum não têm nenhuma formação continuada na área de educação inclusiva para atender alunos com espectro de autismo; que sentem bastante dificuldade em aplicar metodologias para auxiliar a aprendizagem desses alunos com autismo; que não participaram de oficina pedagógicas nesta área. Após esses resultados foi aplicado na sala de recursos multifuncional uma exposição de matérias de tecnologias assistiva que a sala disponibiliza assim como foram confeccionadas alguns materiais assistivo para que os educadores usem em suas aulas; dentre eles foram feitas algumas pranchas de sinalização, pecas, quadro mágico, jogos silábicos.

O resultado foi motivador, pois acreditamos que nossa pesquisa contribuirá para o processo de ensino dos alunos com autismo em sala regular assim como ajudará os professores na sua práxis subsidiando-os com esta ferramenta que vem se destacando no âmbito educacional para auxiliar crianças com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se hoje um processo intenso de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, tanto pública quanto privada. Esse processo, fundamentado legalmente, demanda esforços em vários sentidos para que os alunos com deficiência sejam atendidos em suas necessidades especiais.

Dentre o alunado da educação especial, destacam-se os autistas, foco deste trabalho que procurou investigar as dificuldades e barreiras enfrentadas pelos professores em suas salas de aulas destacadas em uma oficina pedagógica formas alternativas de tecnologias assistivas para contribuir na práxis do educador quanto às crianças com atendimento em suas necessidades especiais. A inclusão do aluno autista compreende uma tarefa árdua, principalmente pelos comportamentos peculiares e limites que a genética impõe na sua forma de linguagem e comunicação.

Assim, no sentido de auxiliar a inclusão escolar do aluno autista a TA pode ser uma estratégia utilizada para possibilitar a ampliação ou a substituição da sua linguagem, bem como no processo de escolarização. De acordo com a pesquisa feita, a TA promove a comunicação no contexto escolar com benefícios para toda a comunidade, alunos, responsáveis, pais e gestão escolar. No espaço da sala de aula há uma melhora significativa nas práticas pedagógicas, e nas relações interpessoais dos alunos do espectro autistas.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. **Uma Inclusão nada Especial**. São Paulo, 2002.

BERCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. CEI. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008.

ESCOLAR, Gestão. **Passo a passo para montar um plano de ação escolar**. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1934/passo-a-passo-para-montar-um-plano-de-ação-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ESPINHA, Roberto Gil. **O que é 5W2H e como fazer um plano de ação**. Disponível em: <https://artia.com/blog/o-que-e-5w2h/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GLAT, R; BLANCO, L.M.V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2007. 292 p.

PASSOS, Rosemary; SANTOS, Gildenir Carolino. **Como elaborar um relatório técnico científico**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/como-elaborar-um-relatório-técnico-científico>. Acesso em: 09 out. 2022.

PEREIRA, Cíntia Beatriz Duarte. **A ferramenta 5W2H na análise da inclusão das pessoas com deficiência visual nas escolas municipais.** Educar Mais, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 606-623, ago. 2022.

SÁ, Elisabete Dias. **Educação Inclusiva no Brasil, Sonho ou Realidade?** Palestra apresentada na 6ª Jornada Especial “A Educação no Terceiro Milênio: Espaço para Diversidade. São Paulo, 2003. Disponível em:<http://www.bengalalegal.com>. Acesso em 02.04 de agosto de 2022.

SEEGER, Mariza Gorette. **O uso de tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.** 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 287 .

SILVA, Gilda Pereira da. Tecnologia assistiva como apoio à ação docente. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, M.; MULICK, J. A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas.** Psicologia: Ciência e Profissão, v.29, n.1, p.116-131, 2009.

Surgimento das Novas Tecnologias e o uso da Mediação Tecnológica na Educação em Áreas Rurais

Emergence of New Technologies and the use of Technological Mediation in Education in Rural Areas

Mara dos Anjos Nascimento

Professora da Rede Estadual do Amazonas- SEDUC/CEMEAM. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana-FLA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/8485832304688812>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo - Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

Existem expectativas em torno do que as tecnologias poderão oferecer, com seus aspectos positivos e negativos. Assim, um dos desafios enfrentados pelos professores é ajudar os estudantes a tornarem o conhecimento relevante, escolhendo informações que sejam realmente relevantes entre tantas opções disponíveis. Entendendo-as mais profundamente e intensamente, permitindo que essas informações se integrem ao referencial educacional. de estudo deste trabalho é o ensino mediado oferecido pelo Governo do Estado do Amazonas, através do Centro de Mídias às comunidades beneficiadas com esta modalidade de ensino, em especial a comunidade rural do Careiro da Várzea. Este estudo visa fornecer uma pesquisa inicial qualitativa, ligada a estudos sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais em ambientes escolares da cidade. Assim, foram empregadas duas bases de dados, o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, para a busca de artigos e teses que abordam o tema em questão, sendo escolhidos nove trabalhos no total. Pode-se destacar que a introdução de recursos tecnológicos no campo indica a necessidade de políticas públicas para garantir o acesso e a continuidade dos serviços, oferecendo capacitação contínua aos docentes, apoio técnico e treinamentos iniciais para os futuros docentes educadores.



Palavras-chave: tecnologias da informação; comunicação; escola do campo; educação; ensino aprendizagem.

ABSTRACT

There are expectations about what technologies can offer, with their positive and negative aspects. Thus, one of the challenges faced by teachers is to help students make knowledge relevant, choosing information that is truly relevant among so many available options. Understanding them more deeply and intensely, allowing this information to be integrated into the educational framework. This study aims to provide an initial qualitative research, linked to studies on the use of Information and Communication Technologies (ICT) and Digital Technologies in school environments. in the city. Thus, two databases were used, Google Scholar and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, to search for articles and theses that address the topic in question, with nine works being chosen in total. It is worth noting that the introduction of technological resources in the field indicates the need for public policies to guarantee access and continuity of services, offering continuous training to teachers, technical support and initial training for future teachers. educators.

Keywords: information; communication technologies; country school; education; teaching and learning.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática surgiu através de inquietações acerca do ensino por mediação tecnológica aplicado aos alunos do ensino médio da área rural do município referido. O objeto de estudo deste trabalho é o ensino mediado oferecido pelo Governo do Estado do Amazonas, através do Centro de Mídias às comunidades beneficiadas com esta modalidade de ensino, em especial a comunidade rural do Careiro da Várzea.

Por fim, buscou-se descrever o que é o Centro de Mídias de Educação do Amazonas, qual o seu papel e como se dá o processo do ensino médio através dessa modalidade de ensino. Como problema de pesquisa definiu-se o limite de acesso à internet por parte dos alunos e professores para fins de pesquisa, dificuldades de acesso à escola em decorrência da estiagem e enchente que assola as comunidades ribeirinhas do Amazonas.

Na população e amostra buscou-se descrever sobre os sujeitos da pesquisa e na técnica e instrumento de coleta de dados apresentou-se os instrumentais utilizados na coleta de dados. Por fim, a técnica de coleta de dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

História da Educação no Brasil

Falar sobre a educação brasileira tem sido tão complexo quanto ao trabalho dos historiadores para desmistificar as linhas das histórias contadas pelos colonizadores sobre a sua visão dominante acerca da nossa cultura e realidade. É sabido que muitas mudanças na pedagogia ocorreram para que chegasse no modelo de educação atual e essas mudanças se deram através do surgimento de políticas públicas educacionais que ao longo do tempo garantiu o direito à educação aos cidadãos comuns que não faziam parte de grupos sociais abastados.

Historicamente, a educação brasileira, com o apoio da Igreja sempre esteve voltada a atender grupos seletos da sociedade.

A educação formal brasileira inicia-se no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega. Estes religiosos foram responsáveis pela instrução e catequização até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou e implantou as Reformas Pombalinas. O objetivo fundamental dessa mudança era a implantação do ensino laico (desvinculado de aspectos religiosos) e público (acessível a todos) (Melo, 2012, p. 9).

A chegada dos jesuítas ao Brasil teve como objetivo ampliar o poder religioso da Igreja católica, ameaçado pelo protestantismo iniciado por Martinho Lutero através da educação. Também, almejava a dominação ideológica sobre os índios, convertendo-os à fé católica.

Os índios eram ensinados a obedecer e aceitar os dogmas e leis impostas pelos religiosos, sob pena de serem castigados por estarem em pecado. A conversão possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo os interesses políticos e econômicos de Portugal. Contudo, os índios não se renderam tão facilmente. Eram necessários, então, outros braços para ajudar a explorar as riquezas da colônia (Melo, 2012, p.12).

Segundo Ribeiro (1984) o plano de estudos da companhia de Jesus publicado em 1599, tinha a sua programação concentrada nos elementos da cultura europeia, sempre valorizando os conhecimentos religiosos e de humanas. Era exclusivamente direcionado para os filhos dos dirigentes, enquanto para os índios e negros era destinado o ensino da catequese. Esse ensino pautado na evangelização “acabaram, inclusive, transformando os índios nômades em sedentários, facilitando a captura deles pelos colonos” (Melo, 2012, p. 13). Complementa-se ainda que:

Nesse sentido, vale salientar que o processo de colonização não foi homogêneo em toda a extensão do território, muito menos foi harmônica a ocupação, tendo em vista que os confrontos com os povos indígenas aconteciam por causa do cativo para o trabalho escravo e a desapropriação de lugares considerados pontos estratégicos para a Coroa portuguesa (Silva, Amorim, 2017, p. 188).

A educação formal era exclusivamente dada aos homens, para as mulheres lhes eram passados apenas ensinamentos voltados para o âmbito doméstico e de boas maneiras. Vivia-se sob o sistema patriarcal, onde o homem era o chefe de família e responsável por escolher os noivos de suas filhas que só tinha a opção de casar ou ser freiras.

A companhia de Jesus era responsável em preparar os futuros médicos, advogados, bacharéis em Belas-Artes, além de teólogos e professores tanto da metrópole quanto da colônia. A hegemonia educacional jesuíta se manteve no Brasil durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos.

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios (Silva, Amorim, 2017, p. 187).

A intenção de Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777 com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, foi de redirecionar os objetivos da educação, desvinculando-os das ideias religiosas e voltado

para os interesses comerciais. Contudo, a forte influência religiosa permanecia sobre a educação:

[...] a saída dos jesuítas do âmbito educacional não diminuiu a influência do clero sobre assuntos educacionais. Assim, a grande maioria dos professores era nomeada por indicação ou sob a concordância de bispos. Esses professores assumiam a função de forma “vitalícia” (Melo, 2012, p. 19).

Resumidamente falando, as reformas pombalinas ocorreram em um momento em que Portugal encontrava-se em crise em decorrência das mudanças sociais, políticas e econômicas que acontecia na Europa. Para que essas ideias fossem implementadas foi necessário diminuir o poder absolutista do rei e o poder religioso e educacional dos jesuítas. Em 1808 a família real se viu obrigada a sair de Portugal e se refugiar no Brasil.

A vinda de D. João VI propiciou também a criação de Academias Militares; Escolas de Direito e Medicina; da Imprensa Régia (1808) - que possibilitou a divulgação e circulação de informações e ideias, inclusive políticas, entre a população letrada da época; da Biblioteca Real (1810), franqueada ao público em 1814; do Jardim Botânico do Rio (1810) e do Museu Nacional (1818) (Melo, 2012, p.22).

O legado pós-jesuítas ainda perdurou por muito tempo e sua educação mais contemplativa baseada em uma pedagogia da repetição, tanto do conteúdo quanto da didática, não objetivava uma formação reflexiva e nem crítica.

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores” (Gadotti, 2002, p. 231).

Já em nossa primeira Constituição (1824), trouxe a ideia de um sistema nacional de educação, segundo Art. 179, oferecer instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, ampliação de escolas primárias, ginásios, liceus, academias e universidades a ser distribuídas racionalmente por todo território nacional brasileiro.

A educação manteve o caráter humanista, conservador. Esta situação favoreceu a relação de dominação porque nos tornamos reprodutores de conhecimentos, dissociados da nossa realidade. Não se investiu em ciência e nem em tecnologia. Não havia sistema escolar e as aulas eram ministradas de acordo com a organização de cada instituição de ensino. Havia poucos professores habilitados e, muitas vezes, a instrução era dada pelos alunos que tinham conhecimento mais aprofundado sobre a matéria. As condições de ensino eram precárias: existiam poucas escolas; faltava material didático-pedagógico; os professores eram mal remunerados e as instalações físicas inadequadas (Melo, 2012, p. 37).

Compreende-se então, que a raiz do nosso problema na educação é muito mais profunda, é estrutural desde a chegada dos jesuítas ao Brasil. O modelo de educação disciplinador, subserviente, excludente ainda perdura em nossa sociedade. A dependência tecnológica do Brasil aos outros países demonstra o descaso dos nossos primeiros governantes em investir no mercado e economia, na formação de grupos dominantes ao invés de criar uma educação voltada para qualificar tecnologicamente a sociedade. O que se vivenciou durante esse processo de formação social brasileiro foi uma sociedade dividida onde uns com acesso aos bens e serviços de qualidade e a maioria tendo que sobreviver com o mínimo.

A década de 1930 ficou conhecida como a revolução de 30, do qual o modelo político e econômico nacional desenvolvimentista foi baseado na industrialização. Na Primeira República a economia era voltada para a exportação do café, a política do café -com – leite, que favorecia as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais começou a entrar em crise após manifestações da classe média, excluída pelo grupo de cultivadores e exportadores de café. A prática pedagógica consistia ainda na aplicação de teorias importadas da Europa o que garantia uma educação destinada apenas à elite.

No início de 1942, o Presidente Getúlio Vargas, pressionado pelo processo de industrialização que chegara ao Brasil, decide então criar, por meio da reforma Capanema, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, através do Decreto no.4.048/1942. A 2ª Guerra Mundial foi de fato o grande impulso para a expansão da industrialização mundial e com sua chegada ao Brasil o público-alvo da educação brasileira deixa de ser a criança e passa a ser o adulto. A formação ganha um componente técnico e a partir daquele momento a prioridade é o mercado e para atender a demanda em expansão a formação de trabalhadores técnicos era mais importante. Com a expansão da Indústria o Brasil experimenta um crescimento urbano e do comércio significativo e em 1946 é criado o Serviço Nacional do Comércio – SENAC, sendo a segunda instituição do Sistema.

A criação dessas instituições ocorre no bojo do aprofundamento do modelo corporativista do Estado e do desenvolvimento de uma política econômica favorecedora da industrialização, dotada a partir de 1930. Dá-se, nesse contexto, a supremacia da burguesia industrial, no poder do Estado, aliados aos grandes proprietários rurais, ocorrendo, também, o crescimento do modelo urbano-industrial e da capitalização da agricultura, com conseqüentemente liberação de fluxo populacionais (Silva, 2011, p. 42).

Uma das barreiras enfrentadas pelo ensino voltado para a prática industrial era que poucos cursos eram voltados especificamente para atender essa finalidade. A educação profissional na época se dava em escala artesanal e a questão da docência na partir de 1942, quando a escala passa a ser industrial o Brasil necessitava de professores de cultura técnica e a estratégia foi colocar profissionais de diferentes áreas sem formação, apenas com o conhecimento, para ministrar aulas, mas logo se descobriu que nem sempre os que sabem fazer sabem ensinar. Foi aí que se percebeu que o Brasil precisava formar professores para o ensino industrial.

Não resta dúvida de que, nesta época, houve uma melhoria considerável nos índices de analfabetismo do país, mas o ensino continuou apresentando caráter reprodutor, elitista e desprovido de iniciativa científica, o que permitiu a entrada de teorias e tecnologias estrangeiras nos governos seguintes (Melo, 2012, p.56).

Surgimento das Novas Tecnologias e o Uso da Mediação Tecnológica na Educação

A segunda metade da década de 1960 ficou marcada com o surgimento da tecnologia digital através de fusões referentes à informática e às telecomunicações. As novas tecnologias geralmente contêm em si tecnologias anteriores, e ao longo do tempo, o homem passou a criar e recriar tecnologias capaz de atender diferentes públicos e necessidades infinitas.

As mídias digitais atuam de duas maneiras: ou prolongando e multiplicando a capacidade das mídias tradicionais (como satélites, cabos, fibras óticas); ou criando tecnologias na maioria das vezes híbridas (computadores, Minitel, celulares, pagers, TV digital, etc.) (Reis, 2003, p. 12).

Alguns estudos sobre a motivação do homem em criar e recriar novas tecnologias apontam que essa necessidade parte do desejo de registrar, de memórias e de expressão pessoal, já usado no texto escrito e na fotografia. Na atualidade a interatividade tem sido uma motivação maior.

Na cronologia de Breton, o período que vai de 1960 a 1970 caracteriza-se por sistemas centralizados ligados às universidades e a pesquisa militar (os minicomputadores). A partir dos anos 70 surgem os microcomputadores e as redes telemáticas. A partir dos anos 80, com o computador pessoal (PC), André Lemos identifica uma popularização do ciberespaço e sua inserção na cultura contemporânea. A partir da década de 90 passa-se da fase do PC para a fase do CC (computador conectado) (Reis, 2003, p.14).

O computador enquanto ferramenta foi inicialmente criado para executar as funções de operações de cálculo, de organização e de armazenamento de dados e à medida que o público não especializado na linguagem da informática foi se familiarizando com a novidade, recriam novos computadores de acordo com as necessidades particulares desse público doméstico.

Ao longo do tempo o perfil dos usuários também foi sofrendo mudanças, assim como os profissionais e criadores que já não necessariamente precisam ser especialistas, matemáticos ou analistas/ ou programadores militares ligados às instituições universitárias ou de pesquisas. Atualmente, os profissionais passaram a trabalhar em empresas e escritórios, e muitos nem precisam ter formação na área, basta dominar o sistema. Para muitos, o computador é considerado como uma ferramenta de organização, arquivamento e de administração, para outros usuários o computador sofreu uma reapropriação onde esse usuário, também, pode usá-lo para fins de criação, interação com outros, e de auto expressão.

Segundo Kenski (2003), existem tecnologias que vão além dos equipamentos, como as tecnologias da informação e da comunicação que propiciam o acesso à informação e à comunicação por meio de seus suportes, tais como rádio, tablete, celulares e outros.

As novas tecnologias foram colocadas na sociedade nos últimos anos, mas sempre existiram. Para Kenski (2003) e Marcondes Filho (1988), desde a pré-história, o homem vem desenvolvendo as suas tecnologias como utensílios e ferramentas para uso pessoal e seus instrumentos de caça aos animais e coletas de frutos e raízes eram feitos da pedra lascada. A invenção da luz elétrica em 1879 revolucionou o estilo de vida das pessoas e contribuiu para o desenvolvimento da indústria. O que seria da revolução industrial sem a luz elétrica, não é?

A introdução do PC (Computador Pessoal) em 1981 pela IBM veio para revolucionar o campo da indústria (Castells, 1999). Atualmente o computador é uma das principais ferramentas de trabalho em praticamente todos os setores da economia brasileira que trabalha de forma informatizada para oferecer melhor praticidade ao processo de desenvolvimento do país.

Esse avanço tem provocado mudanças em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. Não é possível pensar em formação profissional sem a presença das

ferramentas tecnológicas, e dominar o seu manuseio tem se tornado a cada dia uma exigência mundial.

Kenski (2003, p. 109), afirma que tecnologia é o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a construção e a utilização de um equipamento e um determinado tipo de atividade”. O homem constrói equipamentos ou ferramentas para sobrevivência ou conforme suas necessidades. Porém essas ferramentas precisam ser pesquisadas, planejadas, construídas, criadas e posteriormente adaptadas. Precisam ainda estar ao alcance e a disposição para seu uso, potencializando o processo de ensino–aprendizagem dos alunos e educadores.

A capacidade de aprender, não apenas para adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível de adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire, 1997, p. 68-69).

A educação cumpre sua função na medida em que promove a construção de um cidadão que, por intermédio de sua formação, busca compreender a realidade e modificá-la em benefício de si e dos outros. A educação deve ir além de uma ação que vise manutenção do que já existe, mas uma forma de trabalhar os conteúdos nos aspectos culturais presentes na realidade escolar, que vise articular com os movimentos concretos da transformação da sociedade.

Atribui-se múltiplos sentidos a presença das TIC no Ensino, vistas como contribuindo para que se superem os limites das “velhas tecnologias” (ilustradas pelo quadro de giz e materiais impressos); se solucionem problemas pedagógicos com que o professor se depara; ou, ainda se enfrentem questões sociais mais amplas. É como a TIC fosse dotada de poder miraculoso! Nessa perspectiva, deixam de ser entendidas como produções como produções histórico-sociais, sendo vistas como fontes de transformações que consolidariam a sociedade da informação ou do conhecimento-expressão da qual estão ausentes os elementos sociopolíticos do “novo” arranjo social (Moreira e Kramer, 2007, p. 1042).

Com os efeitos da globalização e a evolução científica e tecnológica transcorrida acentuadamente nos últimos anos, os recursos tecnológicos foram e estão sendo inseridos na Educação de forma muito rápida e contínua. A sociedade evoluiu e temos vivenciado mudanças significativas nas diferentes instâncias. Mudanças essas que são impulsionadas pelas inovações tecnológicas e suas formas de utilização e de comunicação surgem a cada momento. Os recursos tecnológicos fazem parte de um conjunto de conhecimento e princípios científicos que se aplicam ao planejamento da vida moderna.

MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa teve como objetivo principal averiguar de que forma o uso da mediação tecnológica pode contribuir com a formação dos alunos do ensino médio de uma escola pública rural do município de Careiro da Várzea no Amazonas que é um município brasileiro do estado do Amazonas e conta com uma população de aproximadamente 19.637 habitantes, segundo o censo de 2022 (IBGE, 2022).

Conforme registro da Confederação Nacional de Municípios (2011), o Careiro da Várzea obteve a categoria de município e distrito através da Lei Estadual n.º 1.828, de 30/12/1987, quando foi desmembrado do município do Careiro. O município está localizado

na região do Rio Negro – Rio Solimões, na zona leste do estado do Amazonas, a 22km de Manaus, o acesso ao município se dá por via fluvial.

Figura 1 - Imagem do município do Careiro da Várzea.



Fonte: blogcareirodavarzea, 2023.

Como podemos observar na imagem 1, acima, o município fica localizado em uma área bem próxima do rio, sem estradas de acesso para outros municípios e rodeado por floresta. A comunidade, em situações como enchentes ou estiagem, fica praticamente isolada, e devido à distância para outros municípios, também, acaba sofrendo com o atraso econômico, assim como em outras áreas, a exemplo da educação. Esses e outros desafios enfrentados pela comunidade nos impulsionou a desenvolver este estudo para que pudéssemos contribuir com a sociedade e poder público através de informações precisas que possam subsidiar os governantes na criação de políticas públicas voltadas para atender as demandas da população do Careiro da Várzea. A escolha pelo **lócus** da pesquisa se deu pela realidade vivenciada enquanto docente em uma escola pública do município que recebe o ensino por mediação tecnológica. Pois, “as experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados” (Teixeira, 2006, p. 137).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Coleta de Dados Realizada com a Gestora da Escola

A coleta de dados junto à gestora da escola Municipal pesquisada, foi realizada no dia 15 de dezembro de 2023. Uso de formulário com perguntas abertas e fechadas. Iniciamos a entrevista com perguntas sobre a habilitação profissional da gestora e posteriormente as perguntas foram direcionadas para atender nossos objetivos.

A profissional é formada no curso Normal Superior, pós-graduada em Administração Escolar Supervisão e Orientação, atua há 20 anos na área da educação.

As perguntas específicas foram as seguintes:

a) Quando a mediação tecnológica na educação passou a ser utilizada no município de Careiro da Varzea?

Resposta: no ano de 2007.

b) Enquanto gestora, como a senhora avalia o uso da mediação tecnológica no processo de educação e aprendizagem da escola?

bom ruim razoável precisa melhorar não opinar

c) Na sua opinião a incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação dos jovens estudantes do ensino médio tem contribuído com o aprendizado dos alunos?

sim não parcialmente sim

d) Enquanto gestor (a), através de sua percepção, quais são os desafios enfrentados pelos docentes/tutores durante o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino médio?

falta de domínio ao usar as ferramentas digitais

dificuldades para orientar os alunos em caso de dúvidas

desmotivação por parte dos alunos

falta de suporte técnico

os professores não reclamam

Com base nos resultados aqui apresentados, constata-se que o ensino por mediação tecnológica tem contribuído de forma significativa para a vida dos estudantes da comunidade do Careiro da Várzea, que antes da chegada dessa modalidade de ensino não contava com alternativas para estudar a não ser se deslocar para outras comunidades.

Não há como negar que a introdução das tecnologias na educação ao longo das últimas décadas tem contribuído com uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é sabido que toda mudança traz discussões polarizadas, principalmente quando estamos a tratar de educação brasileira, e especificamente em comunidades rurais.

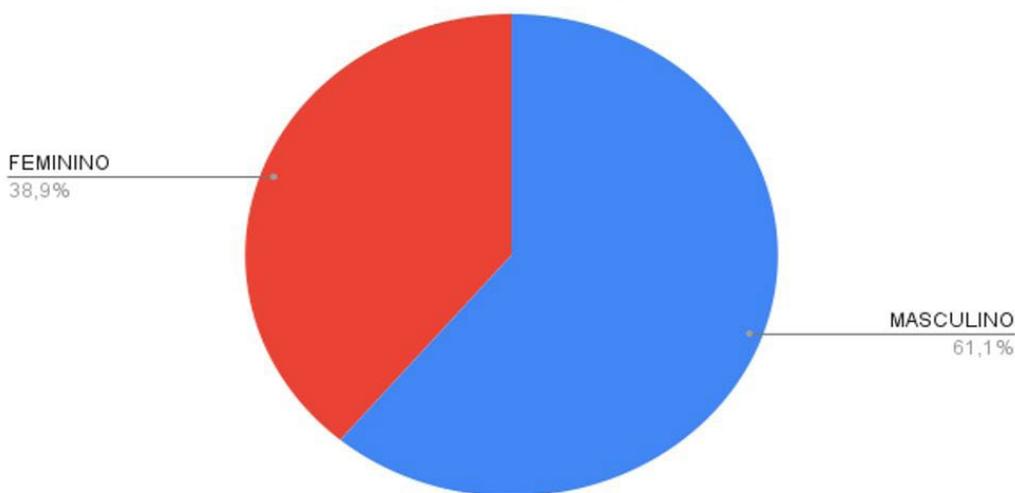
Em uma Amazônia que há décadas sofreu com o empobrecimento devido ao vazio econômico, onde a falta de políticas públicas concretas de desenvolvimento nas áreas da saúde, geração de emprego e renda e, principalmente na educação, da qual deixou o povo interiorano sem perspectivas, o ensino por mediação tecnológica é considerado com uma alternativa para a nova geração em poder cursar uma faculdade e conseguir ascensão profissional. Contudo, é sumamente significativo frisar que as políticas educacionais para o interior voltadas para a formação profissional não tenham ações paliativas e que sejam criadas para atender a realidade de cada município. A partir da visão de Aguiar e Silva (2003), a falta de políticas públicas educacionais específica ao povo interiorano pode desmotivar muitos estudantes. Pois:

As pessoas que concluem o ensino médio não têm perspectiva, pelo menos ao longo prazo, de uma formação profissional, uma vez que poucos possuem condições financeiras de ir à capital do Estado em busca de qualificação profissional, seja em nível básico, técnico e principalmente, tecnológico (Aguiar e Silva, 2003, p. 101).

A coleta de dados realizada no ano de 2023 a 20 alunos do ensino médio da Escola Municipal Julieta Falcão de Oliveira, que estudam através da modalidade de ensino por mediação tecnológica. Buscou-se através dos questionários verificar o grau de contentamento dos alunos com relação ao curso, suas dificuldades e seus anseios futuros. Esses e outros questionamentos que, também, serão apresentados neste capítulo, nos servirão como baliza para possíveis análises no campo acadêmico, político e social sobre os caminhos da educação no Amazonas.

Sobre a contagem de gênero, os dados tabulados no gráfico 1, revelaram que o número de alunos do sexo masculino é maior que do sexo feminino. Vejamos:

Gráfico 1 - Contagem de gênero.

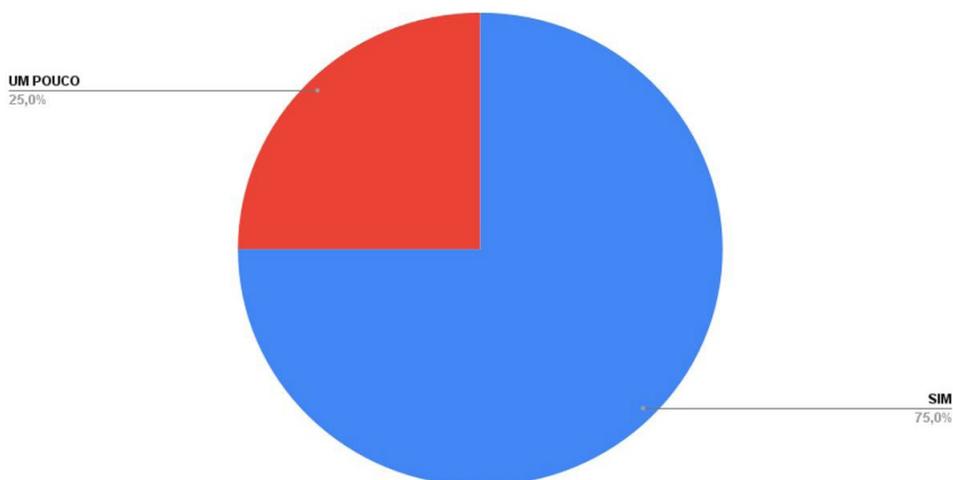


Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

De acordo com os dados levantados, 61,1% dos alunos são compostos por pessoas do sexo masculino e 38,9% do sexo feminino. Esse levantamento pode conter uma margem de erro, levando em consideração os alunos não presentes no dia da coleta de dados.

No gráfico 2, perguntamos aos alunos se eles gostam de estudar através do ensino por mediação tecnológica e os resultados obtidos foram:

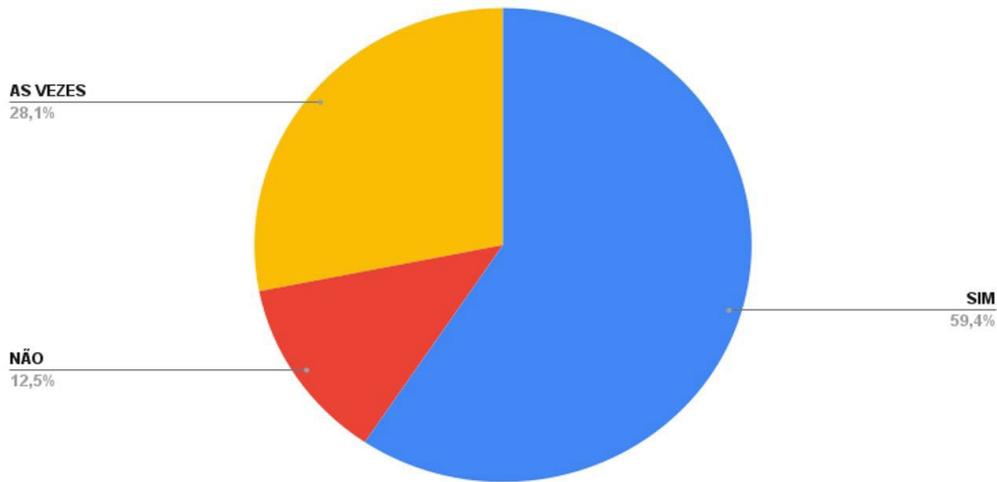
Gráfico 2 - Gosta de estudar através do ensino por mediação tecnológica.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Conforme mostra o gráfico 2 acima, 75% dos alunos entrevistados afirmaram gostar de estudar por essa modalidade de ensino. Os demais 25% afirmaram que gostam pouco.

Gráfico 3 - Forma de como é passado os conteúdos das aulas é satisfatório.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Ao serem questionados se a forma de como os conteúdos das aulas são passados os deixam satisfeitos, obtivemos o seguinte resultado: 59,4% dos alunos afirmaram que sim, 28,1% afirmaram que as vezes é satisfatório, por fim, 12,5% dos alunos afirmaram que não.

Tal constatação sugere incluir na análise o fechamento das escolas em todo o país em decorrência da pandemia, o que obrigou os alunos a estudarem em casa e ainda que estivessem recebendo os mesmos conteúdos referentes as séries que estavam matriculados, é possível que não tinham aprendido sobre determinados conteúdos solicitados durante a avaliação.

O modo de ensino onde a educação privilegia métodos didáticos tradicionais centrados no professor, enquanto os alunos apenas observam, ouvem, anotam, decoram e memorizam, ainda é o método de ensino que domina as salas de aulas. Sair desse contexto, muitas vezes, acarreta para o aluno uma quebra de sua rotina de seu aprendizado porque qualquer outro método que os obriguem a sair do casulo, pesquisar por conta própria, a refletir e a pensar, está fora do padrão em que muitos estão acostumados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central deste estudo levou a uma discussão em torno do ensino mediado por tecnologias oferecido aos alunos do Careiro da Várzea. Não há como contestarmos sobre a relevância do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem na atualidade. O mundo vive conectado e as informações chegam de forma muito rápida e diversa diante do leitor. Contudo, é importante mencionarmos que o uso das tecnologias aliadas à educação representa uma série de possibilidades, ela pode viabilizar vantagens promissoras no processo de ensino-aprendizagem do aluno e melhorar a prática docente, sem contar que estaremos, também, a proporcionar um processo de inclusão àqueles que, por questões geográficas, econômicas e sociais, acabam por não se inserir nesse contexto de aprendizagem atual.

Os resultados obtidos durante as entrevistas foram que a modalidade de ensino mediado tem contribuído de forma satisfatória para a formação escolar dos alunos e para o processo de ensino e aprendizagem na escola. Através do ensino mediado os alunos da comunidade estão conseguindo concluir os seus estudos sem terem que se deslocar para outras comunidades e/ou municípios para terem que estudar.

Contudo, todas as ferramentas são previamente instaladas por técnicos de uma empresa responsável em fornecer os equipamentos e serviço de internet para que as aulas sejam transmitidas. Caso ocorra problemas que impeça o recebimento da transmissão das aulas, os alunos ficam sem aula, aguardando a vinda de um técnico de Manaus para solucionar o problema.

O fato do professor atualmente exercer a função de um tutor, o mesmo não deve ser penalizado com atribuições fora de sua rotina de trabalho. Ainda que os desafios sejam diversos, os resultados aqui apresentados demonstram que um percentual bastante expressivo de alunos afirmou gostar de estudar por essa modalidade de ensino porque lhes garante a possibilidade de concluir seus estudos. No mais, este estudo busca-se possibilitar uma reflexão sobre a educação rural, principalmente voltada para os povos amazônicos. Deve-se levar em consideração a cultura, suas necessidades, seus desafios e os obstáculos que uma comunidade rural literalmente enfrenta por conta de suas peculiaridades geográficas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Moisés Gomes de. SILVA, Jorge Gregório da. **O interior amazonense e a educação profissional**. In: Amazônia – Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade da Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 1, n 1., Manaus: Edua, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONFEDERAÇÃO Nacional De Municípios. 2011. Disponível em: <http://www.cnm.org.br>. Data de acesso em: 02/12/2023.

FREIRE, PAULO **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KENSKI, Vania Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, p. 1.037-1.057, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300019&script=sci_arttext. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

REIS, Cláudia O' Connor dos. **Fotolog artísticos: análise do papel do artista em um meio comunicacional**. Dissertação (Mestrado) em Comunicação Social – faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 85p, 2003.

SILVA, Gleidson. AMORIM, Simone Silveira. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Serviço Social e o popular: resgate do projeto profissional de ruptura**. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 203 p.

Mediação Tecnológica em uma Escola Pública Municipal do Careiro da Varzea-AM

Technological Mediation in a Municipal Public School in Careiro da Varzea-AM

Mara dos Anjos Nascimento

Professora da Rede Estadual do Amazonas- SEDUC/CEMEAM. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana-FLA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/8485832304688812>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo – Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

Este estudo versa sobre o ensino mediado por tecnologias aos alunos do ensino médio da comunidade do Careiro da Várzea no interior do estado do Amazonas. Esta pesquisa teve como objetivo principal averiguar de que forma o uso da mediação tecnológica contribui com a formação dos alunos do ensino médio de uma escola pública rural do município de Careiro da Várzea. O estudo foi analisado a luz da teoria da análise de conteúdo de Birdin. Os principais achados revelaram que o método de ensino mediado proporciona aos jovens das comunidades rurais o direito de concluírem os seus estudos dentro de suas próprias comunidades, sem precisar se deslocarem para outros municípios. Por meio deste estudo, verificou-se que tanto o Governo do Estado quanto prefeitura precisam caminhar juntas para que a educação pública atinja um melhor grau de qualidade e, assim, haja de fato igualdade de direitos às comunidades ribeirinhas e rurais do Amazonas.

Palavras-chave: educação; mediação tecnológica; processo de ensino e aprendizagem; desafios docentes; educação rural.

ABSTRACT

This study is about technology-mediated teaching for high school students in the community of Careiro da Várzea in the interior of the state of Amazonas. This research had the main objective of investigating how the use of technological mediation contributes to the training of high school students at a rural public school in the municipality of Careiro da Várzea. The study



was analyzed in light of Birdin's content analysis theory. The main findings revealed that the mediated teaching method gives young people from rural communities the right to complete their studies within their own communities, without having to travel to other municipalities. Through this study, it was verified that both the State Government and the city hall need to work together so that public education reaches a better level of quality and, thus, there is actually equal rights for riverside and rural communities in Amazonas.

Keywords: education; technological mediation; teaching and learning process; teaching challenges; rural education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema central, Mediação Tecnológica em uma Escola Pública Municipal do Careiro da Várzea-Am. O interesse pela temática surgiu através de inquietações acerca do ensino por mediação tecnológica aplicado aos alunos do ensino médio da área rural do município referido.

Esta investigação teve como foco averiguar de que forma o uso da mediação tecnológica pode contribuir com a formação dos alunos do ensino médio de uma escola pública rural que durante muitos anos ficou sem o direito de estudar dentro de sua própria comunidade. O objeto de estudo deste trabalho é o ensino mediado oferecido pelo Governo do Estado do Amazonas, através do Centro de Mídias às comunidades beneficiadas com esta modalidade de ensino, em especial a comunidade rural do Careiro da Várzea.

Com a finalidade de expandir as discussões sobre os desafios da educação no interior do Amazonas, busca-se analisar de que forma o ensino mediado é passado para os alunos, como a apresentação das aulas são pensadas e qual o papel de cada sujeito dentro desse processo.

Este trabalho se justifica por sua importância não tão somente para a reflexão dos sujeitos envolvidos, mas para a reflexão das demais comunidades que recebem o ensino mediado e tem nessa modalidade a alternativa de finalização dos estudos de jovens e adultos para uma possível inserção na universidade.

No tocante ao aspecto social, o estudo visa contribuir com os debates sobre a educação rural e ensino mediado aos municípios do interior do Amazonas. No que se refere às contribuições da pesquisa para o meio acadêmico, este estudo possibilitará vastas reflexões e um ponto de partida para futuras pesquisas sobre a temática em questão.

Metodologicamente, esta pesquisa se classifica como pesquisa qualitativa sem excluir os dados quantitativos, tendo como *lócus* de estudo uma Escola Municipal do município referido. Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos do ensino médio, professora e gestora da escola. A coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A mediação tecnológica, também, conhecida como mediação online ou e-mediação, é uma forma de mediação que utiliza tecnologia para o processo de resolução de conflitos. Em vez de se encontrar pessoalmente, as partes podem se comunicar por meio de plataformas online, como vídeo conferência, mensagens instantâneas, e-mails, fóruns de discussão, entre outros.

Na educação, a mediação tecnológica oferece várias vantagens em relação à mediação presencial como: maior flexibilidade geográfica, maior eficiência, custos reduzidos e maior confidencialidade. No entanto, a mediação tecnológica, também, apresenta alguns desafios principalmente quando pensamos em localidades rurais onde o acesso digital nem sempre colabora para todos os usuários do serviço. A mediação tecnológica na educação refere-se ao uso de tecnologias digitais para apoiar e enriquecer o processo de aprendizagem e isso pode incluir o uso de ferramentas como plataformas de aprendizagem online, jogos educacionais, aplicativos educacionais, vídeos educacionais, simulações e outros recursos digitais para apoiar a aprendizagem.

A mediação tecnológica é amparada pela lei brasileira de nº 13.140/2015, também, conhecida como Lei de mediação. Essa Lei dispõe sobre a mediação como um método de solução de conflitos e estabelece normas para a atuação dos mediadores.

Apesar de muitos desafios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, impossibilitando sonhos de muitos jovens em concluir seus estudos por falta de oportunidade, foi implantado o ensino mediado por tecnologia nas escolas rurais possibilitando a realização de sonhos dos estudantes, dando oportunidade aos alunos o ingresso em universidades e capacitando-os para trabalhar em sua própria comunidade.

Partindo desse pressuposto, com a inserção cada vez mais necessária da tecnologia dentro do ambiente escolar, diante de todo o avanço tecnológico vivenciado no cotidiano dos alunos e das novas políticas educacionais, surgiu a necessidade em realizar um estudo investigativo de forma qualitativa com o objetivo de identificar quais os desafios enfrentados por professores e alunos do ensino mediado por tecnologia em uma escola municipal localizada no Careiro da Várzea do Amazonas e qual a contribuição que essa modalidade de ensino tem proporcionado aos alunos do ensino médio dessa região.

O Careiro da Várzea fica localizado na região metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas. De acordo com o IBGE (2023), a população estimada do município de Careiro da Várzea é de aproximadamente 31.459 pessoas. O município possui 3.548 alunos matriculados no ensino fundamental e 1.166 alunos matriculados no ensino médio. Também, possui 51 escolas de ensino fundamental e 7 escolas de ensino médio, segundo dados divulgados pelo IBGE (2021).

Atualmente, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) tem se popularizado e ganhado espaço nas discussões pedagógicas contemporâneas. A inserção de novos meios que favorecem a multiplicação das possibilidades de ensino-aprendizagem é uma importante questão no contexto escolar contemporâneo, o que inclui desafios a serem superados e novos caminhos a serem percorridos.

Novas possibilidades surgiram e são apresentadas, novas funções são instituídas, substituindo antigas, buscando constantemente a atualização. O aprender a aprender sempre toma corpo e sentido, tendo como caminho a educação e a formação continuada e contínua.

Portanto, nos últimos anos, o avanço da tecnologia tem sido de grande relevância e por conseguinte, tem ocasionado mudanças no modo de vida das pessoas. Entretanto, sabemos que existem muitos desafios a serem enfrentados tanto por professores quanto por alunos e são esses desafios que nos motivou a propor esta investigação sobre o tema em questão.

Das trágicas consequências de um desenvolvimento econômico mal planejado, a pobreza generalizada que se alastrou pelos municípios do Amazonas só cresceu em decorrência da falta de oportunidade e de uma educação deficiente que ao longo das décadas só contribuiu com o crescimento do analfabetismo e semianalfabetíssimo.

Se inserir no mercado de trabalho requer habilidades específicas e no mínimo um grau de formação escolar. Porém, é sabido que existem localidades em que a realidade é bem diferente e desigual quando falamos de direito de acesso à educação. Em áreas muito afastadas das grandes cidades, compostas pela maioria de famílias de baixa renda, trabalhadores rurais ou que desde cedo passam a trabalhar fora do domicílio para garantir o sustento da família, o acesso à educação, na maioria das vezes, acaba sendo negligenciado. Muitos finalizam o ensino fundamental, mas devido a necessidade de trabalhar e difícil acesso às escolas, poucos retornam aos estudos para concluir o ensino médio.

Pensando no modo de como esse processo ocorre, o ensino mediado por tecnologia tem sido uma alternativa como proposta de proporcionar a inclusão de muitos alunos residentes em área rural. Muitas comunidades rurais enfrentam desafios que lhes impedem de ter acesso à uma educação de qualidade, mas o uso de recursos tecnológicos na educação tem colaborado na superação desses desafios. Sua superação pode auxiliar em um novo direcionamento em busca de políticas públicas educacionais que possibilite oportunidades para que as escolas da zona rural ofereçam aos alunos um ensino de qualidade.

Nesse contexto de reflexão, os estudos de Rezende (2002), se faz relevante quando, também, nos faz refletir e questionar a postura do professor enquanto detentor do conhecimento quando este caminha em total descompasso com o avanço tecnológico na educação. Ramos (2012), complementa ser importante que o professor busque ampliar o seu leque de conhecimentos até para poder oferecer um suporte capaz de orientar os seus alunos sobre os conteúdos passados em sala durante as aulas online.

Após as aulas online, os alunos abrigam dentro de si uma série de dúvidas sobre determinados assuntos e o professor ainda enquanto mediador, é visto como uma autoridade capaz de fornecer as informações necessárias. Porém, sabe-se que um dos desafios da mediação tecnológica é justamente o não conhecimento do professor em determinado assunto referente alguma disciplina.

Em se tratando de Amazônia, em decorrência de sua complexidade sociocultural, percebeu-se que, apesar de alguns estudos sobre o tema aqui proposto, muitos deixam

uma lacuna sobre a modalidade de ensino por mediação tecnológica falada pelos próprios sujeitos partícipes desse processo.

MARCO METODOLÓGICO

Com base no que dispõe Minayo (1994), a metodologia é uma parte complexa do desenvolvimento de um estudo porque vai além da descrição dos métodos e técnicas que serão utilizados durante a pesquisa de campo. É na metodologia que o pesquisador demonstra suas opções de leitura, sua escolha por determinada corrente filosófica que irá subsidiá-lo teoricamente durante a interpretação e análise dos dados.

[...] é pelo rigor metodológico adotado pelos cientistas, por sua dimensão pública, coletiva e sistemática que a ciência se diferencia das demais formas do saber humano, como é o caso da discussão envolvendo os limites desse procedimento. A preocupação com a fidelidade das informações e com sua pretensão de explicar ou compreender os fenômenos de interesse é que permite à ciência produzir o conhecimento. Esse rigor nos procedimentos implica alguns passos que, como dito, podem variar entre áreas do conhecimento, mas que em geral seguem etapas comuns dentro das Ciências Sociais (Silva, 2023, p. 11).

Feitas essas observações, o marco metodológico pode ser compreendido como método de abordagem, um caminho do pensamento a ser seguido, na metodologia o pesquisador pode mensurar e definir a abrangência de sua investigação. Em consonância com a literatura especializada, a palavra metodologia, segundo o dicionário Luft (2005), significa tratado dos métodos, e a partir desses significados, a fim de poder proporcionar uma reflexão abrangente acerca do problema de estudo aqui investigado, que se optou pelo método indutivo por suas características mais generalizantes.

O método indutivo parte do fenômeno, do individual, para posteriormente produzir generalizações. Esse processo é feito com uma análise ampla, gerida por diversas análises amostrais. Para tanto, existem três passos fundamentais: observação dos fatos ou fenômenos, compará-los, e descobrir a relação entre eles para posteriormente estabelecer generalizações a partir das considerações sobre as variáveis existentes. Alguns cuidados se revelam importantes, como a segurança acerca da veracidade e fatos das unidades, assegurar que as proposições sejam idênticas antes de estabelecer uma generalização, e não desconsiderar o aspecto quantitativo da apreciação (Rodrigues, Keppel, Cassol, 2019, p. 80).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Coleta de Dados Realizada com o Corpo Docente

Com o intuito de responder aos nossos objetivos propostos foi realizado a coleta de dados juntamente ao profissional docente responsável pela sala de aula da educação por mediação tecnológica. As perguntas foram direcionadas para compreender a prática docente, seus desafios e percepção diante dessa modalidade de ensino.

Resposta professora:

Sim. Acesso à internet durante a transmissão das aulas, contratação de funcionários para realizar a limpeza da escola e merendeira para preparar a merenda dos alunos. Assim o professor não precisaria sair da sala para realizar esses trabalhos.

Resposta professora:

Precisa melhorar a disponibilidade de acesso à internet para professores e alunos, contratação de funcionários para a limpeza da escola e fazer a merenda dos alunos porque somos nós que fazemos.

De acordo com as respostas do docente que participaram deste estudo, o acesso à internet, a falta de profissionais para a realização da limpeza da escola e merenda são os obstáculos enfrentados diariamente pelo professor na escola durante as aulas por mediação tecnológica. Na imagem abaixo uma das professoras preparando a merenda dos alunos enquanto eles estavam em sala assistindo as aulas.

Figura 1 - Professora preparando a merenda dos alunos



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Por meio da figura 1, constata-se que o trabalho desempenhado pelo professor é muito além da sala de aula. Este profissional que é responsável para que os alunos de fato receba as condições necessárias para que continue o seu estudo. A manutenção logística e de pessoal para atender as necessidades da educação por mediação tecnológica é de responsabilidade dos municípios, muitos dispensaram as merendeiras e o pessoal da limpeza, ficando o professor responsável por executar essas atividades que não é de sua competência, mas tem sido necessária para que o ensino por mediação tecnológica aconteça.

A profissão de professor é uma das mais antigas e mais importante, tendo em vista que todas as demais profissões dependem do profissional docente para obter conhecimento e formação. Para o exercício da profissão é necessário formação e qualificação em todos os níveis de ensino, ainda que se evidencie uma realidade nada satisfatória com relação ao reconhecimento do papel do professor para a sociedade, o trabalho docente continua se mantendo como uma das profissões mais necessárias. Contudo, em algumas localidades é possível evidenciar situações em que o professor é muito mais desvalorizado.

Infelizmente, a educação no interior do estado do Amazonas tem se desenvolvido de forma muito lenta em decorrência da falta de políticas públicas e de recursos voltados para atender as populações ribeirinhas e rural. Com base no que dispõe Pinheiro (1996), sobre o direito à educação na Assembleia Constituinte do Amazonas de 1935:

A situação da educação rural caracterizava-se pelo tipo de escola e de ensino da precária rede escolar, pelo número elevado de professores leigos, pela dificuldade de deslocamento de professores e alunos e, particularmente, pela dificuldade de acesso escolar (Pinheiro, 1996, p. 22).

A realidade mudou pouco, principalmente com relação entre ensino rural e trabalho que ainda são condicionados aos períodos de vazante e enchente dos rios. Essa realidade ficou bastante evidente no ano de 2023 com a estiagem que acometeu o estado do Amazonas e deixou muitos municípios em situação de calamidade. Vejamos nas figuras abaixo:

Figura 2 - Sede da escola em período de enchente dos rios.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Figura 3 - Sede da escola em período de estiagem



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Percebe-se que as duas diferentes épocas (enchente e estiagem) causam transtornos na vida do povo interiorano que precisa se organizar durante uma estação do ano e outra para viver, trabalhar e estudar. O trabalho dos barqueiros, também, ficou comprometido por dificuldades de navegação pelos rios da Amazônia, o apoio e ajuda, muito comum nas comunidades ribeirinhas acabou que sendo a única alternativa de sobrevivência nessas localidades afetadas, como ocorreu na comunidade rural do Careiro da Várzea em 2023 com a severa estiagem que assolou o estado.

O acesso às escolas ficou difícil, assim nos relata a professora entrevistada.

Estamos sem merenda na escola porque elas foram dispensadas. Os barqueiros condutores são os que nos ajudam a fazer a merenda, mas devido à estiagem os barcos ficam muito distantes da escola e fica muito difícil para eles nos ajudar porque a embarcação fica longe e eles precisam vigiar os seus barcos. Aqui ocorre muitos furtos pelos piratas dos rios. Nesse período tivemos que contar com a ajuda de aluno de uma turma diferente para nos dar um suporte na cozinha tanto com a merenda quanto com a limpeza porque precisamos deixar tudo limpo para o dia seguinte (Professora Orquídea, Entrevista, 2023).

O descumprimento das responsabilidades sociais tem contribuído com a degeneração da população ribeirinha e rural, aumentando assim, a exclusão social, mas ainda se evidencia a força e a coragem daqueles que não desistem da educação. A exemplo disso, temos o relato de uma das professoras do ensino mediado que nos conta os desafios enfrentados pelos professores e alunos durante a volta para casa. Vejamos:

A volta para casa é bem complicada e desafiadora devido as condições das estradas. A maioria de nós professores voltamos andando para casa porque se pegarmos condução é provável que ficaremos com o carro atolado nas estradas de barro (Professora Orquídea, Entrevista, 2023).

A imagem abaixo nos impulsiona a refletir sobre o relato apresentado pela professora entrevistada, do qual nos chama atenção a realidade vivida pelo povo interiorano das comunidades rurais que não recebem infraestrutura suficiente para se locomoverem.

Figura 4 - Caminho de acesso à escola.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Tal constatação sugere incluir na análise o entendimento de Aguiar e Silva (1996), enfatizando que:

Alguns românticos, impulsionados pela febre ecológica, se deliciam em apreciar as paisagens amazônicas, conhecendo apenas em obscuras inceladas o retrato da vida do caboclo, cujo cotidiano é maquiado pelas agências de turismo ou hotéis de selva, a fim de construir uma imagem romântica do seu dia a dia, deixando de perceber claramente a sua condição social, construída historicamente pelas políticas públicas adotadas neste Estado. Ou seja, não conhecem a real situação da vida cabocla com as choupanas caindo aos pedaços, os seus filhos não tendo o que comer, sem educação, sem saúde, sem transporte e sem conhecer as reais dificuldades ocasionadas por um sistema econômico que faz parte, também, do cotidiano dos povos da floresta (Aguilar e Silva, 2003, p. 94-95).

Parte-se do pressuposto de que essas reflexões são necessárias para repensarmos sobre a importância do olhar criterioso por parte do poder público na criação de políticas públicas voltadas para às comunidades rurais do Amazonas. A vida do caboclo interiorano deve ser levada em consideração, o seu espaço, o seu meio de locomoção, o acesso, e a manutenção dessas políticas, também, devem ser muito bem planejados. Faz-se importante ouvir a real necessidade dos sujeitos envolvidos nesse processo enquanto beneficiários das políticas públicas.

Outra questão de extrema relevância é o acesso limitado à internet na escola, o que dificulta bastante a realização de pesquisas tanto por parte do professor quanto pelo aluno. Vive-se a era digital, as informações estão contidas na palma das mãos, mas essa realidade não tem sido tão acessível às comunidades rurais. Infelizmente, as populações mais afastadas dos centros urbanos são as que mais sofrem com a falta de serviços necessários, a exemplo da internet.

A internet dentro da escola é de uso limitado, não podemos utilizar para consultas em sites de pesquisas. Somos muito procurados pelos alunos após as aulas ao vivo para tirar dúvidas e em algumas disciplinas não dominamos alguns assuntos por não ser de nossa formação, mas sempre buscamos pesquisar da maneira que é possível para tentar ajudar os alunos a compreender sobre determinado assunto da aula (Professora Orquídea, Entrevista, 2023).

O uso de internet na educação é uma forma de integração onde possibilita a comunicação entre professor e aluno, professor e professor, aluno e aluno durante ou fora da sala de aula. Apesar de o uso de aparelhos tecnológicos serem proibidos em sala de aula, o acesso à internet possibilita ao aluno pesquisar em tempo real sobre determinado assunto que não ficou muito bem claro para ele durante a aula. As pesquisas podem ser realizadas individual ou em grupo, durante as atividades pode ser um apoio ao aluno ao fazer consultas, baixar figuras, gráficos e até vídeo aulas para serem assistidas posteriormente em casa. Sem ter acesso a esses serviços, hoje tão comum a sociedade, torna a educação no campo cada vez mais atrasada. “A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” (Moran, 1997, p. 4).

Na atualidade, a internet facilita o processo de ensino e aprendizagem por possibilitar capacidade de comunicação entre professor e aluno, mas o professor precisa estar atento já que a internet ocasiona dispersão fácil. Feitas essas observações, visou-se aqui, apresentar os resultados de nossa pesquisa através dos dados coletados junto à professora de uma das turmas do ensino mediado na Escola Municipal Julieta Falcão de Oliveira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação por meio de mediação tecnológica tem sido uma alternativa viável aos que não podem se deslocar de seu local de moradia, principalmente em área rural, até uma escola dentro da cidade. Contudo, percebe-se que a tecnologia, apesar de romper barreiras geográficas, também, carrega consigo algumas limitações como as apresentadas neste estudo.

A pesquisa foi realizada no ano de 2023 numa Escola Municipal, localizada na comunidade do Careiro da Várzea no Amazonas. A coleta de dados seguiu de acordo com as datas do cronograma de investigação proposto no projeto. Foram utilizados os seguintes instrumentais: entrevista semiestruturada, Termo de Anuência devidamente assinado pela gestora da escola e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, assinado por todos os sujeitos participantes da pesquisa.

Durante a pesquisa exploratória, observou-se que a escola é de madeira, possui seis salas de aula, uma sala dos professores, um depósito, uma cozinha, pátio, quatro banheiros de alvenaria (um masculino, um feminino, infantil e um para os funcionários), possui, também, uma quadra poliesportiva.

Os problemas mais mensurados pela professora entrevistada são referentes ao uso ilimitado do serviço de internet, o que dificulta a realização de consultas e pesquisas para obter informações e conseguir tirar dúvidas dos alunos. A falta de profissionais de limpeza e merendeiras, também, é um dos desafios enfrentados pelos professores que precisam sair em algum momento da sala de aula para preparar a merenda e limpar a escola.

Por fim, nosso último objetivo centrava-se em pontuar quais os desafios enfrentados pelos alunos da zona rural durante as aulas com o uso da mediação tecnológica do qual os resultados obtidos apontaram para dificuldade de acesso ao serviço de internet na escola que é limitado e dificulta a realização de pesquisas e consultas sobre assuntos abordados em sala de aula durante as aulas ao vivo. Dificuldades de compreender alguns conteúdos das aulas ao vivo e disponibilidade do professor tirar as dúvidas, também, foram alguns citados pelos alunos entrevistados.

Quanto as hipóteses de que o contexto educacional e político que permeia o ensino mediado pode ser um fator negativo para a qualidade do ensino mediado, constatou-se que a prefeitura do município do Careiro precisa reorganizar-se para abrir nova contratação de profissionais para a escola, visto que, delegar responsabilidades fora da competência docente é inconstitucional.

No mais, este estudo busca-se possibilitar uma reflexão sobre a educação rural, principalmente voltada para os povos amazônicos. Deve-se levar em consideração a cultura, suas necessidades, seus desafios e os obstáculos que uma comunidade rural literalmente enfrenta por conta de suas peculiaridades geográficas. A educação é a ponte que liga uma sociedade ao futuro, a melhoria de vida pessoal e coletiva. É a educação que proporciona aos povos o seu direito de exercer sua cidadania em todo o território brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Moisés Gomes de. SILVA, Jorge Gregório da. **O interior amazonense e a educação profissional**. In: Amazônida – Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade da Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 1, n 1., Manaus: Edua, 2003.
- LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora); **DESLANDES**, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Informática na educação: teoria & prática, v.3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.
- PINHEIRO, Maria das Graças Sá. **O direito à educação na Assembleia Constituinte do Amazonas – 1935**. In: Amazônida – Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade da Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 1, n 1., Manaus: Edua, 2003.
- RAMOS, M. R. V. **O uso de tecnologias em sala de aula**. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências da Saúde –UEL, Londrina, n. 2, v. 1, jul-dez. 2012.
- REZENDE, Sonaly Cristina; HELLER, Léo. O saneamento no Brasil: políticas e interfaces. In: **O saneamento no Brasil: políticas e interfaces**. 2002. p. 310-310.
- RODRIGUES, Tuane Telles. KEPPEL, Matheus Fernando. CASSOL, Roberto. **O método indutivo e as abordagens quantitativa e qualitativa na investigação sobre a aprendizagem cartográfica de alunos surdos**. Revista Pesquisar. UFSC, v. 6, nº 9., maio, 2019. Disponível em <http://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66686>. Data de acesso em 02/12/2023.
- SILVA, Glauco Peres da. **Desenho de pesquisa**. Edição revisada. – Brasília: Enap, 2023.

Importante que na Sala de Aula as Brincadeiras Atinjam não Somente a Dimensão Lúdica como também Educativa-Games

It is Important that in the Classroom Games Reach not Only the Playful Dimension But Also the Educational Dimension-Games

Antonia Niele da Costa Silva

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia Centro Universitário Leonardo Da Vinci UNIASSELVI-2020. Pós-Graduação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)2020. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) 2021. Mestre em Ciência da Educação – Universidad Del Sol-UNADE. <http://lattes.cnpq.br/7862062676472216>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo – Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

Este estudo discute a relevância da ludicidade no ambiente escolar e realiza uma pesquisa qualitativa. O propósito era discutir a relevância dos jogos através das tecnologias e brincadeiras no processo de ensino e aprendizado da criança, com o intuito de construir a educação por meio de brincadeiras, jogos e brinquedos. A utilização de jogos e o ato de brincar facilitam o processo de ensino-aprendizagem infantil, uma vez que promovem a interação. Construção da reflexão, autonomia e criatividade, criando assim uma conexão que vincula jogos e brincadeiras ao desenvolvimento. Observa-se que a brincadeira promove a criação e a recuperação do conhecimento, colaborando para fortalecer os benefícios do lúdico no processo de ensino e aprendizado. Ressalta-se que é crucial compreender a orientação das atividades sugeridas, e o professor é o responsável por isso. Orientar a criança e as tarefas a serem realizadas. O aspecto lúdico proporciona novas formas de educação, ligadas a elementos como a capacitação dos profissionais engajados, possibilitando alcançar uma educação adequada, alinhada com as preferências fundamentais da criança, já que as atividades recreativas não são apenas recreativas. As somas, no entanto, são parte integrante do processo de aprendizado.

Palavras-chave: brincadeira; educação; aprendizado e tecnologia.



ABSTRACT

This study discusses the relevance of playfulness in the school environment and to conduct qualitative research. The purpose was to discuss the relevance of games and play in the child's teaching and learning process, with the aim of building education through play, games and toys. The use of games and the act of playing facilitate the child's teaching-learning process, since they promote interaction. Construction of reflection, autonomy and creativity, thus creating a connection that links games and play to development. It is observed that play promotes the creation and recovery of knowledge, collaborating to strengthen the benefits of play in the teaching and learning process. It is emphasized that it is crucial to understand the orientation of the suggested activities, and the teacher is responsible for this. Guide the child and the tasks to be performed. The playful aspect provides new forms of education, linked to elements such as the training of engaged professionals, making it possible to achieve an adequate education, aligned with the child's fundamental preferences, since recreational activities are not just recreational. Sums, however, are an integral part of the learning process.

Keywords: play; education; learning and technology.

INTRODUÇÃO

É importante salientar que educar brincando não é apenas o jogo pelo jogo. É necessário que o educador tenha conhecimentos técnicos, bibliográficos, psicológicos, habilidades e também visão de mundo para inteirar-se da vida real de seus alunos.

O brincar ainda preserva muitos mistérios, os estudos científicos sobre o brincar são muito recentes se comparados a outros conhecimentos desenvolvidos em outras ciências. Somente a partir dos meados do século XIX tornou-se um fenômeno interessante para os estudiosos, notadamente para aqueles empenhados com o desenvolvimento da educação e saúde das novas gerações.

O resgate dos jogos e brincadeiras se fazem necessário na educação escolar. Atualmente a cada dia que passa o contato com jogos e brincadeiras voltados ao raciocínio lógico diminui, perdendo espaço para o mundo virtual. A matemática está presente no cotidiano de cada ser, faz parte da construção do sujeito e é essencial para sua convivência em sociedade. Portanto não é muito apreciada pela maioria dos educandos que a veem como disciplina difícil de aprender, devido algumas escolas ainda ensinarem matemática de forma fragmentada e descontextualizada com atividade repetitiva, memorização e longe de levá-los a reflexões concretas relacionadas ao mundo real e um aprendizado de qualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Matemática regularmente é vista como disciplina difícil de aprender pela maioria dos estudantes. Acredita-se que este problema pode estar relacionado ao processo de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

A palavra lúdica é oriunda do latim *ludus* e significa brincar. Nesse sentido, sabemos que independente da época, cultura ou classe social, os brinquedos e jogos fazem parte da vida da criança. Mesmo sabendo que estamos vivendo em meio a era tecnológica e que os alunos vivem cada vez mais alienados pelas informações imediatas é importante que o professor como mediador esteja capacitado para trabalhar com os jogos didáticos na sala de aula evidenciando o longo leque de vantagens e a importância da aprendizagem de determinado conteúdo matemático para sua construção de conhecimento.

Para Baumgartel *apud* Grandó (1995), enfatiza-se, que o jogo pode ser utilizado como uma forma de entretenimento e de socialização, mas também pode ter como finalidade ou mesmo consequência o desenvolvimento de habilidades e de conceitos, uma vez que sua utilização no processo de ensino e aprendizagem pode ser um facilitador, neste contexto os autores salientam que:

Inserido neste contexto de ensino-aprendizagem, o jogo assume um papel cujo objetivo transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo, para se tornar um jogo pedagógico, com um fim na aprendizagem matemática – construção e/ou aplicação de conceitos (Grandó, 1995, p. 35).

Segundo Piaget é no jogo de construção que a criança cria algo. Para ele imitar consiste em reproduzir um objeto na presença do mesmo jogo de exercício. Com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto na ausência do mesmo, há uma evocação simbólica de realidades ausentes e uma preparação reflexiva.

BRINCADEIRAS

Diante da holística de Vygotsky (1991) a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, passiva e determinante, pois toda a relação é mediada por instrumentos ou signos construídos nas relações sociais e culturais. O uso desses recursos é específico da espécie humana segundo Vygotsky (1991):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vygotsky, 1991, p. 38).

Por sua vez, os signos consentem a supervisão e o regulamento das atividades psíquicas entre indivíduos e com ele próprio. Estes signos são estruturados culturalmente, notadamente por meio da língua e das regras partilhadas, por isso são corriqueiras e frequentemente excessivas. A sociabilidade é favorecida entre os indivíduos, na reciprocidade social, na destreza em resolver problemas comuns, na possibilidade de classificar e de compor o mundo. São exemplos de signos a representação gráfica (como as placas de trânsito), os sistemas numéricos, as diferentes línguas (Coll; Marchesi; Palácios, 2004; Rego, 1995).

É mediante estes signos e instrumentos culturalmente construídos possibilitando o desenvolvimento do indivíduo que acontece o aprendizado, a acolhida, e a inserção. Sendo assim, vale afirmar que os signos e os instrumentos permitem as relações entre os sujeitos e por isso são considerados elementos de mediação. Lembrando que, para Vygotsky (1991), todas as relações são mediadas e a brincadeira é uma porta ao mundo adulto além de ser:

Uma atividade social da criança, e através desta a criança adquire elementos indispensáveis para a constituição de sua personalidade e para compreender a realidade da qual faz parte. Ele apresenta a concepção da brincadeira como sendo um processo e uma atividade social infantil (Neves, 2004, p. 14).

Salientamos, porém, que Vygotsky é considerado um teórico na investigação dos processos humanos superiores, o desenvolvimento da criança e suas fases, orientando a observação na criança durante o brincar e o aprender para entendê-la. Através da brincadeira ocorre o crescimento social da criança, aceitando as atitudes e as habilidades relevantes para convivência em seu meio social. Durante o brincar, a criança antecede os seus papéis e os seus valores futuros.

A imaginação vai ajudá-la a expandir as suas habilidades conceituais. A criança, na sua função imitativa, aprende a conviver com as atividades culturais; empregando a brincadeira ela estará estimulando o seu desenvolvimento, aprendendo as regras dos mais velhos (Vygotsky, 1991, p. 98).

O brincar, primordialmente foi alvo de diversos estudos e pesquisas científicas nos meados do século XIX até os dias atuais. É uma atividade integrante da condição humana e qualidade de vida no desenvolvimento deste. Quando a importância dessa atividade tornou-se evidente, propagaram-se as publicações científicas e referências enviadas aos meios acadêmicos e populares para disseminar tais benefícios e sua carência em facilitar especialmente para as crianças, o acesso ao brincar/jogar. Tendo em vista a necessidade de construir uma mudança cultural e social relativamente ao brincar. Consequentemente surgiram algumas dificuldades a serem resolvidas para que estas novas ideias e novos conhecimentos pudessem se transformar em executores reais e concretos no cotidiano das pessoas.

Nesse sentido, observou-se que o tempo disponibilizado pelas escolas e pelos docentes designadamente às atividades lúdicas foram reduzindo consideravelmente ao passarmos da educação infantil para as séries iniciais e em seguida aos demais níveis, ou seja, a ludicidade diminui na vida do indivíduo conforme vai tornando-se adulto. Mesmo tendo seus benefícios ao desenvolvimento da criança reconhecido.

A racionalidade da sociedade industrial e o capitalismo atribuiu ao marco político e filosófico que originou um risco elevado de restringir ou anular o lúdico da vida das crianças. Diante disto, quando elaborada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, obriga o Estado, a sociedade e as autoridades públicas a prover o gozo no direito de brincar no princípio VII:

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover e exercício deste direito (ONU, 1959).

Diante das atribuições de compromissos adotados pelo Estado em decorrência de acordos internacionais foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

mediante a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). O ECA estabelece no Art.16 que o direito à liberdade compreende, dentre outros aspectos no inciso IV o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990). Cabe ressaltar que o direito ao brincar também é garantido no artigo 227 da Constituição Federal:

Art. 227º - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Em vista dos argumentos apresentados o brincar não é meramente uma necessidade assegurada e defendida por educadores, psicólogos dentre outros profissionais. Bem como uma necessidade reconhecida politicamente e legalmente, conseqüentemente o brincar é visto socialmente como mudança cultural, uma prática a ser estimulada e defendida pela sociedade.

A definição dada por Cunha (1998, p.40):

[...] é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

A brinquedoteca apresenta intenção de ampliar os olhares para a importância desse reconhecimento social da criança e suas necessidades, como parte do contexto físico e social, onde ela possa ser reconhecida como parte integrante e cidadã que produz e reproduz a partir da relação com outros e com o mundo em que faz parte. Onde o que ela vivencia durante essas relações servirão para seu aprendizado.

O educador deve favorecer o aprendizado utilizando atividades lúdicas que origine um ambiente favorável ao processo na obtenção da autonomia de aprendizagem dos alunos. Uma vez que as atividades lúdicas têm certo controle sobre a criança de auxiliar tanto o crescimento de sua personalidade integral, quanto no desenvolvimento de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Para Rodrigues e Santos (2014):

A ludicidade está relacionada com a criatividade, autonomia, liberdade entre as pessoas envolvidas neste processo. É um artifício que os docentes usufruem para aprimorar e despertar o gosto pelo conhecimento de seus educandos, de maneira prazerosa e participativa (Rodrigues; Santos, 2014, p. 114).

Diante da perspectiva de Kishimoto (2010), afirma que:

É uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Ela afirma que “nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve” (Kishimoto, 2010).

Segundo Kishimoto (2000), é de grande importância a brincadeira no contexto escolar. Brincar é uma das atividades indispensáveis para o engrandecimento humano e na formação de sua identidade e autonomia, através das brincadeiras as crianças devem expandir importantes capacidades, como a imaginação, imitação e a atenção. Ao brincar a criança manifesta seus direcionamentos como pessoa, como ser sociável, revela sua essência e o que ela possui e o no que pode se tornar, segundo Kishimoto (1993, p.106):

A criança procura o jogo como uma necessidade e não como distração [...]. É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más. A sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa.

Desta forma, a prática do brincar é imprescindível para a criança, assim como para o adulto. Onde a prática é terapêutica, prazerosa e ligada ao desenvolvimento. É possível dizer, a ludicidade é uma necessidade interior ao ser humano. No que tange a compreensão de que a brincadeira é uma atividade distinta ao trabalho e que não fabrica resultados leva a redução dos espaços do brincar, à proporção que os educandos avançam nas séries/anos do Ensino Fundamental essa informação deve ser desfeita. Borba (2006) nos alerta que o brincar deve ser visto de forma mais positiva, como uma atividade que articula processos de aprender, desenvolver e conhecer, a autora afirma que a brincadeira é uma experiência importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso da vida do ser humano e deve ser garantida em todos os anos do Ensino Fundamental.

Considerando que a criança ao aprender, reproduz e recria brincadeiras, “observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras” (Kishimoto, 2010). Desta forma, mantém e evidencia o acesso à cultura lúdica. Segundo a autora, esta cultura é conhecimento específico de crianças que brincam e fundamental para que a criança saiba interagir com outros pares, a criança que brinca adquire habilidades como liderança, recria brincadeiras, regras novas, flexibilidade, dialoga, desenvolve o raciocínio matemático, domínio espacial e sabe usar tudo isso para descobrir seu mundo.

No entanto é importante que na sala de aula as brincadeiras atinjam não somente a dimensão lúdica como também educativa. Trabalhar utilizando brincadeiras requer um planejamento e uma série de intervenções e critérios. Para Silva e Gonçalves (2010) o brincar e o jogar são momentos sagrados na vida de qualquer indivíduo. Logo, estes indivíduos precisam saber de que maneira deve brincar e jogar, compartilhar e aprender valores morais e éticos. Por meio da brincadeira o indivíduo pode percorrer a realidade, desenvolver competências, habilidades e crescimento no convívio social. De acordo com Froebel (1912c, p. 55):

(...) a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo- da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo. Não trivial, é altamente sério e de profunda significação.

O brinquedo quando considerado um objeto útil e de relação íntima na brincadeira da criança, pode estabelecer certa indeterminação quanto sua utilidade de acordo com a satisfação, a necessidade e vontade da criança. Desta forma, pode-se considerar que o uso do brinquedo não apresenta regras específicas que determinem a forma que a criança de brincar com determinado brinquedo. Considerando o exemplo de uma bola sendo entregue a uma criança, esta poderá querer apenas jogar para outra criança, brincar de futebol ou poderá preferir jogar vôlei. Segundo Kishimoto (2006) existe no brinquedo, “a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. O brinquedo apresenta

sua importância por ser necessário nas brincadeiras, trazer consigo significados culturais produzidos no seio familiar com toque peculiar de cada cultura transmitidas por gerações, conforme aborda Kishimoto (2006, p.18):

(...) o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrônicos, naves espaciais, bonecos e robôs. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, 18 formas (...).

Durante a realização de uma atividade ocorrem diversas relações entre os educandos, podendo ser considerado como indicador necessário ao influenciar no seu modo de enfrentar as adversidades o mundo e futuras ações. Entretanto, é natural das crianças a habilidade imaginativa, podendo estas desejar coisas e situações inviáveis de serem alcançadas de maneira imediata ao seu desejo. Para Vygotsky (1991) o brinquedo surge a partir dessas necessidades irrealizáveis, como um meio que permite à criança, ao adentrar no campo imaginativo, realizar o seu desejo.

Vygotsky (1991, p.66) nos fala de dois paradoxos contidos no brinquedo:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

Na concepção de Vygotsky o lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento da cognitivo infantil, e no que se refere a imaginação da criança tem muito a contribuir para o desenvolvimento do pensamento abstrato, de acordo com significados oferecidos à criança com ações e objetos. Conforme Vygotsky brincando a criança além de desenvolver uma atividade simbólica, contribui para que adquira habilidades em seguir regras de conduta. Desta forma, no decorrer de uma brincadeira entre duas crianças de mãe e filha por exemplo, estas não se associam como colegas, neste momento estas crianças apresentam um comportamento social representativo de acordo com o contexto social, conforme os conhecimentos que têm sobre estes papéis, ou seja estarão trilhando regras de conduta. Na perspectiva do autor, por meio das brincadeiras, as crianças internalizam significados culturais expostos e possíveis de serem percebidos apenas durante a brincadeira.

Os favorecimentos de Vygotsky acerca do brincar são de grandes eficácias para reforçar a importância da brincadeira e do brinquedo como ferramentas primordiais na constituição da criança, diante do aspecto sociocultural que fortemente transpassam as suas obras. A brincadeira manifesta-se como um instrumento bastante expressivo no desenvolvimento do educando. Por ser um exercício rotineiro na fase infantil, requer dedicação e empenho. O ser humano é marcado pela fase da infância e o brincar faz parte dessa fase, por ser responsável em auxiliar a evolução psíquica deve ser incentivado e jamais desprezado.

O termo brincadeira possibilita entendimento de atividade prazerosa e divertida. Porém, as regras existem e exige ser utilizada para o decorrer da brincadeira, ainda que não

estejam em evidência. As atividades lúdicas desenvolvidas no contexto escolar necessitam de conhecimento e clareza no objetivo que almeja alcançar e atingir a aprendizagem, ou seja, precisa ser bem planejado, inclusive o tempo, o ambiente e espaço devem ser considerados. Em relação ao exposto Rego (1995, p. 114) fala que:

É importante que as crianças tenham espaço para brincar, assim como opções de mexer no mobiliário, que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas, tendas de circo etc. O tempo que as crianças têm à disposição para brincar também deve ser considerado: é importante dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerrem.

O vínculo entre a ludicidade e as funções psicológicas são decisivos e contribui para que o educando absorva com mais clareza os assuntos mediados. O lúdico deve trilhar excelente caminho interativo entre crianças e adultos, como também através das crianças entre si, reconstruindo conhecimentos tornando-se criativos e produtivos através das brincadeiras. Desta forma, fica comprovado que todas essas ideias permitem reconhecer as contribuições da brincadeira ao desenvolvimento da criança em diversos aspectos. Visto segundo na grandeza de seus benefícios e sua importância.

MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes, no município de Careiro da Várzea, Estado do Amazonas, Região Norte do Brasil. O que motivou a escolha desta escola foi o fato de a pesquisadora ter sido convidada para participar como voluntária de um projeto de reforço escolar, onde percebeu a necessidade de desenvolver uma pesquisa que possa agregar no ensino e aprendizagem de uma disciplina tão essencial e relevante como à matemática, além de fazer parte da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC).

A Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes fica localizada na Zona Rural do município de Careiro da Várzea, em uma localidade denominada Boca do Gurupá, s/n – Margem direita do Paraná do Careiro, Município de Careiro da Várzea/amazonas. A mesma foi criada através do decreto Lei n 13.692 de 16 de janeiro de 1991, publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas, Brasil e funciona nos turnos, matutino e vespertino, tendo como instituio mantenedora a SEDUC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

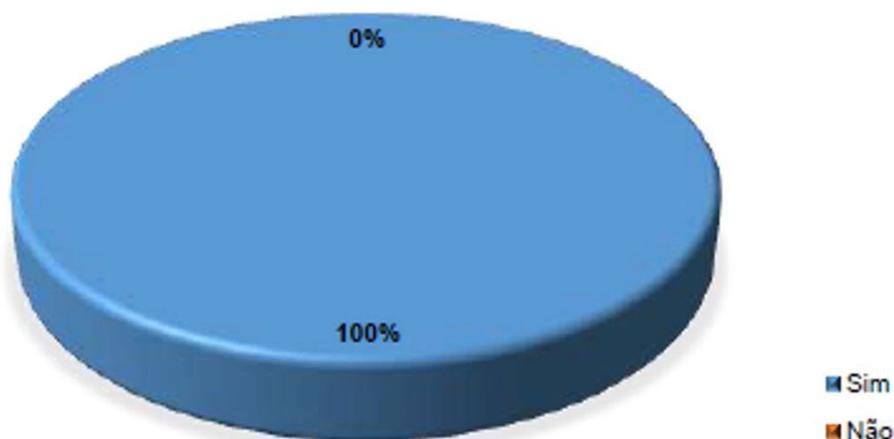
Os resultados do trabalho apontam o reconhecimento das contribuies dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática, confirmados pelo embasamento teórico apresentado no estudo. A partir da entrevista por meio de questionário  gestora e docentes pode-se evidenciar o apoio e incentivo pela equipe pedagógica insatisfatório. No entanto, existem pontos positivos a serem observados, explicados detalhadamente através dos gráficos diante das repostas da populao em sua totalidade destacou: a formao qualificada dos professores, o conhecimento sobre as ferramentas educacionais, a utilizao e influência da inovao metodológica reconhecida, a aceitao dos educandos quando a atividade envolve jogos e brincadeiras, o reconhecimento da populao quanto a contribuio e melhor absoro de conhecimento ao aplicar a ferramenta como apoio pedagógico.

Durante a aula prática foram aplicados dois jogos e uma brincadeira pela pesquisadora em parceria com a professora titular: na aplicação do jogo da memória, ao apresentar e demonstrar o desenvolvimento do jogo os educandos mostraram-se entusiasmados e participativos. Pode-se afirmar que as expectativas foram atingidas conforme o objetivo de trabalhar a ordem, a comparação, a contagem, o raciocínio lógico e a concentração.

Na aplicação do segundo jogo que teve como conteúdo matemático “a subtração com e sem reservas”, possibilitou identificar as dificuldades na aprendizagem da matemática evidentes no cotidiano educacional, atribuído a pouca concentração dos educandos, o tempo excessivo nas embarcações durante o percurso de casa até a escola podendo ocasionar fadiga nos discentes e a falta do domínio da tabuada sendo introduzido a máquina de calcular divertida para solucionar a dificuldade, deixando a aula ainda mais interessante conforme observado no comportamento dos alunos quando todos se aproximaram e começaram a perguntar a forma de utilizar. Entretanto, obteve-se resultado satisfatório ao constatar as contribuições dos jogos no ensino da matemática, diante do interesse, concentração, satisfação ao utilizar ferramentas pedagógicas através dos jogos aplicados.

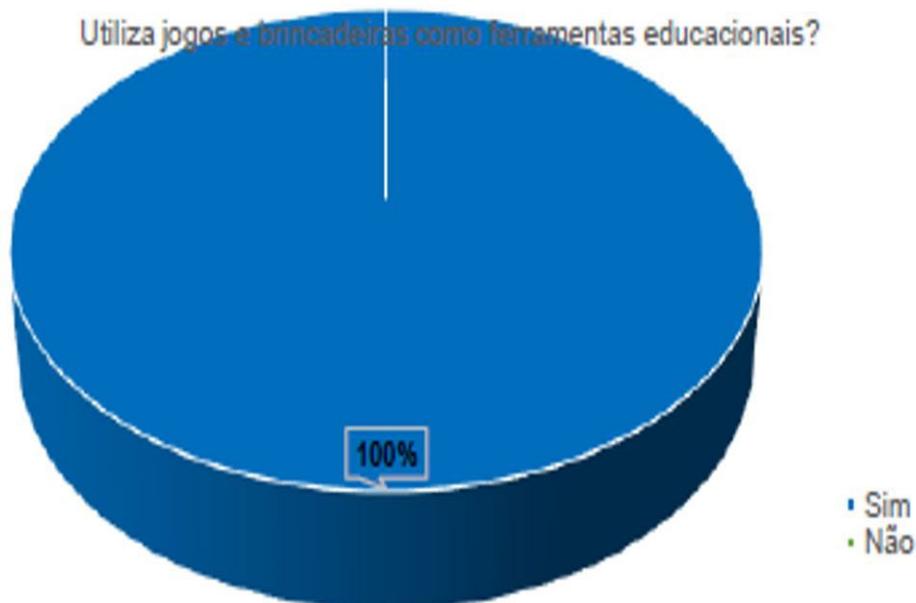
Gráfico 1 - Formação específica sobre jogos e brincadeiras.

Na sua formação docente recebeu formação específica sobre jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica?



Fonte: A autora, 2023.

No gráfico 1, demonstra que 100% dos entrevistados tiveram formação continuada, específica sobre jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica o que facilita pelo fato de conhecerem sua importância ao desativar a inutilidade desta ferramenta provocando aprendizagem significativa. Uma vez reconhecida a importância da formação continuada, pode-se afirmar da formação específica sobre jogos e brincadeiras que estas formações serão fontes inesgotáveis de criatividade e aulas dinâmicas, utilizadas como ferramentas, por serem recursos excelentes para facilitar a aprendizagem.

Gráfico 2 - Utilização de jogos e brincadeiras pelos entrevistados.

Fonte: A autora, 2023.

No gráfico 2, os pesquisados foram unânimes ao responderem SIM, utiliza jogos e brincadeiras como ferramentas educacionais. Em breve análise do resultado estatístico acima (gráfico 02), conclui-se que está evidente que os entrevistados reconhecem a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensinar, conforme aponta Kishimoto (1997), ao afirmar que o jogo é um instrumento muito significativo que engloba significação de valor estimável que oferece inúmeras possibilidades educacionais na aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é um ótimo recurso, contanto que utilizado com metodologia, na ocasião adequada, com planejamento e objetivos direcionados à aprendizagem. Constatou-se que são inúmeras as contribuições atribuídas a utilização do jogo como recurso pedagógico no processo ensino e aprendizagem da matemática, além de lúdico: finalidade educativa; respeita o tempo do educando; propicia novas aprendizagens; facilita resolução de problemas; fortifica a interação; favorece a troca de experiência.

Brincar é uma das importantes linguagens que a criança tem de comunicar-se e expressar-se que vai além de um simples momento de lazer. A brincadeira na sala de aula, não significa negligenciar a responsabilidade com o ensino e desenvolvimento. O docente precisa ser eficiente ao equilibrar aulas convencionais e aulas lúdicas, porém, utilizar as contribuições da brincadeira na absorção facilitada de conhecimento como, além de contentamento: aprender regras, reproduzir e recriar; ferramenta de expressão, desenvolvimento e aprendizagem; explorar objetos, pessoas, natureza e cultura; crescimento social e intelectual; expandir imaginação e conceitos.

Procuramos enriquecer a pesquisa com alguns jogos que podem contribuir no ensino da matemática, conceitos, ideias e suposições de teóricos que reconhecem as contribuições

dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática, a importância da atuação docente no processo de inserção e os melhores métodos de ensino que atendam às necessidades e interesses dos educandos, assim como os objetivos e expectativas do professor.

Desta forma foi, possível compreender a importância dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática, assim como a contribuição dessa ferramenta como recurso didático pode beneficiar significativamente para ao desenvolvimento e aprendizagem da matemática.

REFERÊNCIAS

- BORBAA, Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: **Ensino Fundamental de nove anos** - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Legislacao%20e%20Jurisprudencia/ECA_comentado.pdf. Acesso em 24 março 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2 (Série Psicologia da Educação Escolar).1995
- CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo**. In: FRIEDMANN, A. (Org.). O direito de brincar. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.
- FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. Ed. W.T.harris. Trad. W.N. Hailmann. New York: D. Appleton, 1912c. [1887]. (The International Series, v.5).
- GRANDO, Regina Celia. **O jogo [e] suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. 1995. Tese de Doutorado. [sn].
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed.São Paulo: Cortez, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 12. ed.Petrópolis: Vozes, 2000.
- KISHIMOTO, T.M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 03 ago 2023.
- NEVES, Cristiano de Freitas. **A prática da atividade motora como recreação**.2004. 36p. Monografia (Pós-Graduação Latu Sensu em Psicomotricidade) –Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004.

ONU. **Declaração Internacional dos direitos da criança**. 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_criancas.pdf. Acesso em: 22 março 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, A. S.; SANTOS, S. D. de O. **Reflexões sobre o estágio na educação infantil: contribuindo para uma prática de ação**. Estação Científica (UNIFAP), Macapá, v. 4, n. 1, p. 107-120, jan.-jun. 2014.

SILVA, T.A.C.; GONÇALVES, K.G.F. **Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

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

Educação Física: Proposta de Superação das Limitações do Ambiente e Alternativas para o Desenvolvimento Motor, para os Alunos da Escola Estadual Araújo Filho, Parintins-AM/Brasil, no Período de 2022-2023

Physical Education: Proposal for Overcoming Environmental Limitations and Alternatives for Motor Development, for Students at Escola Estadual Araújo Filho, Parintins-AM/Brazil, in the Period of 2022-2023

Arivania Costa Batalha

Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre Em Magister En Ciencias Da La Educacion Pela La Universidad De La Integración De Las Americas -UNIDA. <http://lattes.cnpq.br/7829408653047896>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo - Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

A presente produção procura enfatizar que por meio das atividades de educação física é possível criar espaços de desenvolvimento crítico, respeito às diferenças, solidariedade e colaboração. Também contribui para a promoção, prevenção e reabilitação da saúde física e mental. Com ênfase na Escola Estadual Araújo Filho, localizada no Município de Parintins-AM/Brasil, no período de 2022-2023. Tendo como processo metodológico, uma pesquisa caracterizada como exploratório-descritiva, visto que descreve o comportamento dos fenômenos e estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (Trivinos, 1990). Os Principais



resultados apresentam que: O espaço escolar não era propício as práticas esportivas e que as metodologias de ensino desenvolvida pelo educador precisam ser atualizadas tendo em vista se fazer consonância com as propostas da nova BNCC, para que se obtenha melhores resultados no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: educação física; superação das limitações; ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This production seeks to emphasize that through physical education activities it is possible to create spaces for critical development, respect for differences, solidarity and collaboration. It also contributes to the promotion of prevention and rehabilitation of physical and mental health. With an emphasis on the Araújo Filho State School, located in the Municipality of Parintins-AM/Brazil, in the period 2022-2023. Having as a Methodological process, research characterized as exploratory-descriptive, as it describes the behavior of phenomena and establishes relationships between variables and allows the researcher to maximize their knowledge about a certain phenomenon or problem (Trivinos, 1990). The main results show that: The school space was not conducive to sports and that the teaching methodologies developed by the educator need to be updated in order to be in line with the proposals of the new BNCC, in order to obtain better results in teaching and learning..

Keywords: physical education; overcoming limitations; teaching learning.

INTRODUÇÃO

As aulas de educação física não são apenas uma oportunidade de diversão, são o contrário. Há muitos benefícios em promover o desenvolvimento motor em alunos no espaço escolar. Este projeto procura enfatizar as oportunidades de usar as aptidões que são importantes para melhorar o desempenho físico e manter o corpo com saúde além de se ter um bom desempenho escolar. Infelizmente, a prática de atividade física em locais inadequados, pode desmotiva o aluno a tal atividade e pode ocasionar algumas lesões, sejam elas ósseas ou musculares.

É, portanto, em um espaço social de conhecimentos sistematizados - a Escola, que a Educação Física que se concretiza com o fim de possibilitar processos pedagógicos que venham somar na formação de crianças e jovens, visando, em última análise, o domínio dos meios que propiciem a emancipação humana.

De outro modo, para que tal objetivo se materialize, faz-se necessário garantir a existência de condições minimamente adequadas. Assim, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, o Estado deve oferecer garantias para a efetivação de padrões mínimos de qualidade de ensino, isto entendido como variedades e quantidades mínimas por educando dos meios indispensáveis aos desenvolvimentos do processo de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A recreação pode ser um momento de aprendizagem, ou seja, fazer uma atividade lúdica significa aprender brincando, em relação a parte cognitiva e emocional da criança torna-se altamente favorável esta prática (Silva, 2019). A atividade física caracteriza-se por diversas atividades, que pode ser jogo, brincadeira, roda de conversa, vôlei de praia, futebol etc. O importante é aproveitar este momento de descontração e envolver a prática pedagógica, nesse sentido a aluno(a) está disposta a aprender de maneira relaxada fora do ambiente convencional da sala de aula (Isayama, 2002).

O momento de recreação tem muitas vezes por meta descontrair a criança, no entanto, isto se torna um ótimo momento para se trabalhar a aprendizagem do aluno, ou seja, aprender brincando ativando a parte cognitiva e emocional (Da Silva, 2011).

Trabalhar a recreação nas aulas de educação física de forma lúdica pode ser desafiador, porém, pode proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e a socialização dos alunos (Pereira, 2015).

O lúdico, ou seja, aprender brincando pode ser envolvente meio de incentivar e auxiliar a aprendizagem de diferentes áreas buscando assim de forma multidisciplinar, pois a mesma está interligada ao conhecimento adquirido da realidade e a integração de tudo que se busca. Uma vez que o papel do professor de Educação é contribuir para que o ensino-aprendizagem seja realmente transmutado, sobretudo nos aspectos de formação do caráter lúdico do aluno (Anjos, 2013).

Contextualizar as atividades recreativas, portanto, em uma perspectiva de processo de ensino aprendizagem, por assim entender que a relação de grupo e a interação com a diversidade cultural, são fatores primordiais e decisivos no processo de formação humana da criança (Junior; Holdefer, 2020).

As atividades na aula de educação física devem ser prazerosas para as crianças, sendo assim deve proporcionar ao aluno uma motivação que permeia seu psicológico emocional e sua parte motora o professor deve buscar ferramentas que proporcione o sucesso no processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2015).

O bom senso aponta que os alunos que passam muito tempo participando do uso de videogames acabam demonstrando desinteresse ou desista da atividade física, ou ainda os videogames podem prejudicar as habilidades atléticas e intelectuais e até mesmo afetar o comportamento do indivíduo. De acordo com Godoi, Kawashimae Gomes (2020): “as aulas de Educação Física são baseadas nas práticas corporais, atividades coletivas e com a pandemia os professores tiveram que programar aulas para que o aluno realize de forma individual, ou com algum membro da família”.

O desinteresse pelas práticas esportivas nas aulas de Educação Física tem gerado muitas discussões no meio científico, pois, esta situação se agrava dia-a-dia. Pesquisa apontam o aumento expressivo de pessoas que estão deixando de praticar atividades físicas e entrando no sedentarismo, fato este que pode trazer prejuízos para a saúde deste indivíduo e ao longo do tempo este fator pode se tornar um problema social conforme aponta as pesquisa realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que mostra os seguintes dados para o ano de 2015.

De acordo com Tessele *et al.* (2013), o professor, no exercício de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar impressões de grande significado nos alunos em formação. Ele é responsável por muitos descobrimentos e experiências que constrói o indivíduo como facilitador, deve trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Os métodos são variados e podem ser adaptados conforme a análise e planejamento das aulas, o professor precisa investigar qual o melhor método para alcançar o objetivo de sua aula, assim, ele empregará com sucesso o mesmo (Gemignani, 2013).

MÉTODOS PEDAGÓGICO DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Alguns conteúdos são impulsionadores nessa fase como reciclar para brincar, disseminação de ideias, jogos e brincadeiras, materiais e coisas, água, por exemplo, autoconfiança corporal e outros. Segundo Impulsiona (2019), para o ensino fundamental a BNCC divide em cinco áreas de conhecimento que se encerra em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro dessa estrutura a Educação física se posiciona na área de linguagens, ao lado de Artes, Língua Portuguesa e língua Inglesa. De acordo com Impulsiona (2019) a educação física assume, além do aspecto físico, um papel sociocultural de muita importância no desenvolvimento dos alunos.

As mudanças no currículo são adequações ocasionadas por correntes de pensamento na iniciativa em moldar o sistema de ensino para suas considerações mais efetivas, valorizando as atualizações. Para a BNCC que efetiva a dinâmica de projeto integrador, a reorganização de alguns setores estratégicos tem a incumbência de trazer para o âmbito das discussões a perspectiva de validação de competências para os componentes, que até então não tinham sido situados de maneira consistente e amplo.

Segundo Santini (1897) *apud* Dos Santos (2019), a quarta concepção do movimento humano destaca, “como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal, já que ao se movimentar o corpo carrega significados construídos culturalmente por indivíduos sociais que se movimentam intencionalmente”.

Quando o autor trabalha as quatro concepções do movimento humano ele aborda a biomecânica, que engloba as Leis da Física, e não entende o homem como uma máquina viva, mas como propulsor de forças motoras que acionados ao fisiológico que se torna um fluxo gerador de energia pelos processos metabólicos do organismo.

Assim como a aprendizagem contínua que o movimento humano traz consigo, esse conjunto de elementos que conferem habilidades e aprendizagem ao indivíduo. Os novos formatos da educação para aplicações das áreas do conhecimento integrados facilitam a inclusão e visiona novos resultados e relações.

De certo se faz necessário o conhecimento dos conceitos de linguagem e cultura, assim, Fiorin (2015) destaca que as, “linguagens podem ser definidas como sistemas de signos usados para a comunicação, sejam linguagens verbais, escritas, visuais como as pinturas ou sonoras como a música”.

A compreensão da educação física no contexto linguístico é uma forma de complexar os setores que até então estavam desconexos, o que se tem como realidade é que por mais que as informações sejam, didaticamente, separadas, os fenômenos ocorrem simultâneos e os estudos tem que estar vinculado a esse complexo.

Hjelmslev (2006), diz que é, “graças à linguagem que o homem vai modelar seus pensamentos, sua vida, suas emoções e até seus desejos, pois o homem não pode se separar da linguagem, uma vez que essa o segue em todos os seus atos”.

Colaborando com a explicação Darido (2004, p.77) enfatiza que:

A Educação Física, em função da ênfase esportiva, tem deixado de lado importantes conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, como as danças, as lutas, os esportes ligados à natureza os jogos, bem como o conhecimento sobre o próprio corpo, e que podem se constituir em objeto de ensino e aprendizagem.

Conforme explica o autor, o corpo do ser humano é seu referencial para este absorver o que o mundo pode lhe ofertar, pois vida é sinônimo de movimento e para que o corpo funcione de forma completa este precisa estar alinhado não somente com a forma física que o indivíduo se apresenta mas também como está equilibrado mentalmente para que assim possa gozar de uma vida ampla longínqua e saudável.

Neste contexto não podemos deixar de citar a atual crise que vivemos, por conta da pandemia causado pela contaminação pelo vírus SARS-Cov-2, denominada covid-19, pois, a velocidade de propagação e a escala da pandemia em muitos países e regiões ao redor do planeta exigiu que governos e organizações não governamentais formassem estratégias de curto, médio e longo prazo para evitar a contaminação, políticas públicas e ações preventivas em saúde foram amplamente recomendadas para retardar ou controlar a disseminação do vírus e evitar a sobrecarga do sistema global de saúde. Assim sendo a melhor estratégia recomendada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, foi o distanciamento social e o isolamento social com a quarentena, fazendo com que a sociedade em sua plenitude ficasse reclusos em seus lares.

No Brasil, ainda são poucas as políticas públicas que oferecem programas de exercícios físicos, o que limita a cobertura de profissionais qualificados entre os necessitados. O mais destrutivo é que, comparadas com os custos financeiros e sociais de cuidar de um estilo de vida sedentário, essas medidas não respondem por grande parte dos orçamentos do governo e da prefeitura. Por exemplo, oferecer programas de atividades esportivas sérias e gratuitas em parques e clubes inevitavelmente reduzirá a taxa de estilos de vida sedentários no país, assim a população vivera mais e com uma qualidade de vida melhor.

MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se na Nome da escola: Escola Estadual Araújo Filho, localizada no município de Parintins-AM/Brasil, no período de 2022-2023. Ato de Criação: Decreto 159 de 18 de fevereiro de 1928. CEP: 69151-260. E-mail: eeafilho@seduc.net / escolaaraujo@gmail.com, Inep: 13043722. Localização: Área urbana. Níveis e modalidades de Ensino: 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I.

A escola dispõe da estrutura administrativa e pedagógica. A administrativa assegura a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. A estrutura pedagógica refere-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de toda a equipe escolar, de modo a se obter sucesso nas aprendizagens e satisfazer a comunidade.

A direção geral da Escola Estadual “Araújo Filho” é representada por uma gestora, que através de uma Gestão Democrática coordena todas as atividades, estabelecendo medidas necessárias para a organização e funcionamento da instituição, auxiliada pelos demais membros do corpo técnico-administrativo, acatando as leis, aos regulamentos e as determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino.

No aspecto econômico, o bairro concentra lojas de confecções, calçados e eletrodomésticos, feiras, mercado e supermercados, farmácias, panificadoras, sorveterias, lojas, lanchonetes, lan house, agência de viagens, agências bancárias, porto as Cidade. Conta ainda com agências de correios, SEFAZ, praças de alimentação, mercados e feiras, Museu, Igrejas, Sistema de Rádio Comunicação, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como constatado pelos educadores na organização dos resultados as condições do espaço físico são precárias, o que vem prejudicando o ensino aprendizagem bem como o desenvolvimento físico do aluno(a).

Os treinos na escola são realizados no espaço escolar dentro da sala de aula o que compromete a atividade física do estudante, é preciso neste caso que o professor de educação física use de criatividade para complementar seu trabalho na escola. Ele pode usar outras modalidades de prática esportiva tais como: caminhar, correr, andar de bicicleta, trabalhar a ludicidade.

É preciso ter em mente que fazer qualquer atividade física, quando e onde for possível, é melhor do que não fazer nada. O exercício é essencial para vida. Mesmo com um pouco de exercício o aluno ainda auferir os benefícios de saúde.

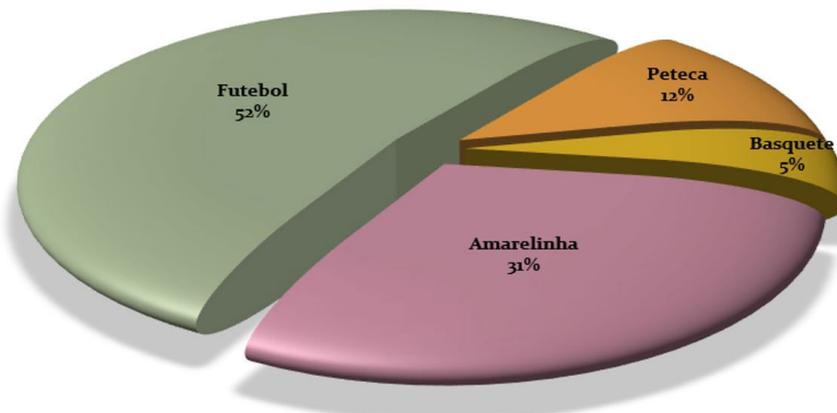
No entanto, a aplicação de determinadas metodologias era necessária para atingir os objetivos propostos e alcançar habilidades motoras adequadas nos alunos. Deste modo, em subáreas tão notáveis da disciplina, como é o caso da iniciação desportiva, verificou-se uma evolução das metodologias mais tradicionais, assentes no desenvolvimento mecânico e descontextualizado dos gestos técnicos, para a implementação do chamado Modelo Pedagógico, baseados em um desenvolvimento abrangente dos componentes táticos e técnicos (Alarcón-Meza e Hall-López, 2021).

Embora a carga letiva atribuída à disciplina de educação física seja determinada pelo diretor de educação, os professores devem planejar suas aulas com o objetivo de

consolidar os hábitos ativos e saudáveis mencionados, desenvolvendo aptidões motoras e esportivas, missão, toda a equipe gestão e pedagógico deve propor, planejar e coordenar ações para a construção de um espaço físico e saudável.

Todo exercício é exercício, ou seja, o exercício é um tipo de atividade física planejada, estruturada e repetitiva projetada para melhorar ou manter a capacidade física. Quando se perguntou dos alunos (Homens) quais práticas esportivas que mais gostavam nas aulas de educação física eles falaram que:

Gráfico 1 - Esporte preferido dos homens.

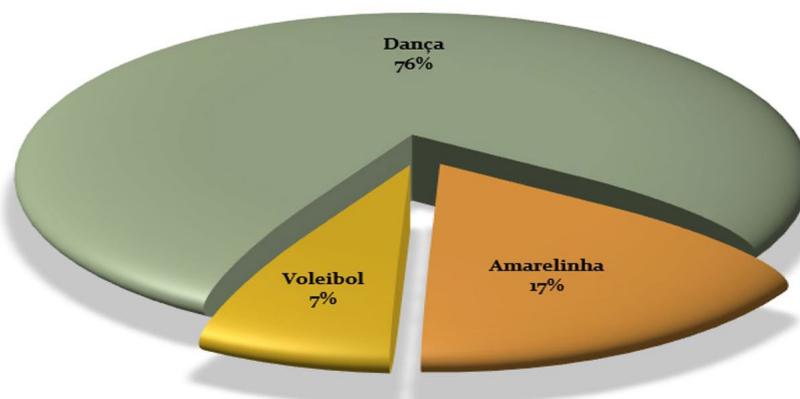


Fonte: autoria própria, 2022.

Como constatado de forma graficada, os alunos (Homens) gostam de participar das atividades da educação física, no entanto a escola não oferece estrutura física para tais modalidades o professor procura usar de toda amabilidade possível para que o aluno obtenha bons resultados, pois nas aulas de futebol ele leva para a sala de aula a bola, fala da forma que os atletas se vestem fala de regras e procura desenvolver sua atividade mesmo em situações precárias, nas aulas de peteca o professor leva as bolinhas para a sala de aula e a diversão é rentável, nas aulas de basquete, o professor cria uma cesta de papel insere na parede e a diversão começa, a brincadeira de amarelinhas tanto os meninos quanto as meninas participam.

Quando se perguntou das alunas (Mulheres) quais as práticas esportivas nas aulas de educação física que mais gostavam de participar elas responderam que:

Gráfico 2 - Esporte preferido das mulheres.



Fonte: autoria própria, 2022.

Como explicito de forma graficada as meninas gostam bastante de dançar, ressalta-se que a dança é combina bem-estar, atividade física e terapia, a dança para a saúde tem inúmeros efeitos benéficos no corpo e na mente que ajudam você a trespassar da autoestima para o bem-estar e perda de peso.

Os estudantes devem ser fisicamente ativos e envolvidos em jogos e brincadeiras em diferentes momentos do dia e todos os dias da semana. Eles podem ser fisicamente ativos dentro de casa com suas famílias, especialmente quando as atividades ao ar livre não são possíveis. Caminhar ou andar de bicicleta de casa para a escola, com os pais e responsáveis ou um cuidador, pode ser uma ótima maneira de incluir o movimento na vida de uma criança. O apoio dos pais e responsáveis é fundamental para que os estudantes participem de jogos, brincadeiras e outros tipos de atividades físicas que estimulam a responsabilidade e a autonomia.

Nesta pesquisa foi possível observar que não precisa ter recursos ou instalações especiais para incentivá-los a participar de alguma forma de atividade física, é preciso que o professor seja mais inovador, mesmo em ambientes escolares dificultoso.

A atividade escolar também é uma forma de atividade física, a escola precisa oferecer atividades físicas extracurriculares oferecidas antes ou depois da escola, é relevante o professor aproveitar o intervalo para usar sua criatividade pedagógica.

Castellan Filho (1988, p. 34) infere que a educação física no Brasil, esteja diretamente ligada a estas questões da formação militar com importante atributo formativo, já que para eles a formação em educação física deveria obedecer ao aparato militar, como forma de integração entre desenvolvimento físico e disciplina, caminhos naturais da formação militar no mundo inteiro, já que os objetivos militares estão diretamente ligados às questões de defesa.

A educação física no Brasil tem-se confundido em muitos de seus momentos mais importantes com a história dos militares. Se esse era um aspecto existente na educação física brasileira, no mesmo sentido, percebeu-se sempre a influência de um grupo de médicos higienistas que propunham uma série de atividades a serem desenvolvidas nas escolas do sistema nacional de educação, com o intuito de tornar a juventude mais sadia para que pudesse atuar na defesa e do desenvolvimento do país, através de um corpo perfeito (Castellan Filho, 1988, p. 34).

Para corroborar com essa afirmativa do autor supracitado, tem-se, por exemplo, uma tese apresentada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de autoria de Cesar Cals de Oliveira, que tinha como título “Ginástica Respiratória”, que procurava, em um dos seus capítulos que tratava do “prazer e o exercício”, buscando afirmar que a prática da educação física era de extrema importância para a vida das pessoas:

O exercício para preencher por completo os fins higiênicos, na infância, deve ser recreativo e produzir alegria na criança. Para os centros nervosos desta é o prazer um excitante necessário e indispensável na formação do corpo humano (Marinho, 1980, p. 154).

É preciso deixar os alunos sempre ativos apresentar no espaço escolar variedade de atividades físicas como jogos, exercícios corporais, jogos, danças e esportes para crianças e jovens e torná-los atraentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação física é um campo de conhecimento que ganha dimensões a cada evolução social. Existem muitas razões pelas quais esse aspecto pode ser trazido para o fluxo mais importante do pensamento humano. Qualidade de vida, saúde, funcionalidade, indicações de bem-estar e movimento são algumas das áreas onde a educação física atua.

A educação física é um instrumento educacional de valor e a medida que se associa a outras áreas de conhecimento facilita sua aplicação no conjunto. Estudar os documentos norteadores da educação é uma obrigação e não opção, pois para se fazer diferença é necessário participar de todas as etapas.

A presente pesquisa constatou que o espaço físico e as metodologias desenvolvidas no espaço escolar na instituição foco desta pesquisa não estavam em consonância com os parâmetros curriculares nacionais e nem tão pouco com as propostas da BNCC, o que não estava realmente viabilizando rentabilidade ao ensino as aulas de educação física, embora o educador apresentasse boas estratégias de ensino.

A educação física desperta para novas aplicabilidades, o conceito de uma disciplina que funcionava como tapa buraco tende a sair de cena, mas cabe aos profissionais requererem para si essas mudanças, realizando mais inovações em suas metodologias de ensino.

Apesar de todas as dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, como a falta de materiais e infraestrutura inadequada da escola, acredita-se que o docente de educação física pode motivar os alunos a participarem das aulas, sendo mais criativo e buscar atender às expectativas e interesses individuais dos alunos, acredita-se ainda que os professores com a ajuda certa ofertada pelo poder público no desenvolvimento de políticas públicas, pode mudar o atual cenário, onde os alunos estão perdendo o interesse em realizar as atividades físicas nos espaços intra e extra escolar, trazendo desta forma uma qualidade de vida melhor para a população de modo geral.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, J. A. DOS. **A importância das atividades lúdicas nas aulas de educação física no processo ensino aprendizagem.** 2013.
- DA SILVA MONTEIRO, J. C. *et al.* **Sociedade da aprendizagem: da ubiquidade aos novos paradigmas do app-learning.** Revista Tecnologias na Educação, v. 27, n. 27, p. 1–12, 2018.
- DARIDO, S. C. *et al.* **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17–32, 2001.
- DOS SANTOS, Barbara Cristina Aparecida; FUZII, Fabio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019.
- FIORIN, T.; WAIANDT, C. **A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 9, n. 16, 30 abr. 2015.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão.** Fronteiras da Educação, v. 1, n. 2, 2013.

GODOI, M. *et al.* **O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física.** 2020.

HALL-LÓPEZ, Javier Arturo; OCHOA-MARTÍNEZ, Paulina Yesica; MEZA, Edgar Ismael Alarcón. Alternativas durante el covid-19, para profesorado universitario dedicado a la enseñanza de la educación física. **Cuerpo, Cultura Y Movimiento**, v. 11, n. 1, p. 4-13, 2021.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. **Recreação e Lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física.** 2002. Tese de Doutorado. [sn].

JUNIOR, J. B. M.; HOLDEFER, C. A. **A recreação inserida nas aulas de Educação Física no ensino fundamental.** Caderno Intersaberes, v. 9, n. 17, 2020.

MARTINS, Luciano Vieira *et al.* Análise de pacientes submetidos à herniorrafia inguinal pela técnica de Nyhus. **Arq Catarin Med**, [s. l], v. 42, n. 2, p. 44-49, 2013.

PEREIRA, Orgs Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Editora FGV, 2015.

SANTINI, Pietro. Nuovi documenti dell'antica costituzione del comune di Firenze. Archivio storico italiano, v. 19, n. 206, p. 276-325, 1897.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo. **Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural?.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018.

TESSELE NETO, L. J. **A participação nas aulas de educação física no ensino médio: motivações intrínsecas e extrínsecas.** 2012.

**Turma Multisseriada do Pré ao
5º Ano do Ensino Fundamental
da Escola Municipal Santa Luzia
Situada na Comunidade Santa
Luzia, Zona Rural do Município de
Caapiranga, Amazonas, Brasil, no
Ano de 2022**

***The Multi-Grade Class From Pre-
5th Year of Elementary Education
at Escola Municipal Santa Luzia
Located in the Santa Luzia
Community, Rural Area of the
Municipality of Caapiranga,
Amazonas, Brazil, in the Year 2022***

Deifro Ferreira de Sales

Professor graduado em licenciatura de Matemática, trabalha na rede Municipal de Caapiranga no Amazonas. Professor do Estado do Amazonas- SEDUC. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol- UNDES

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo – Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

A seguinte pesquisa apresenta-se com a temática “Uso do lúdico na turma multisseriada do Pré ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2023”. A mesma foi desenvolvida pelo aluno do curso de Mestrado em Ciência da Educação Deifro Ferreira de Sales. Diante disso apresentamos como objetivo geral: Será que o uso do lúdico contribuirá no aprendizado dos alunos da turma multisseriada do Pré ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022? A metodologia aborda



as pesquisas qualitativa, quantitativa e bibliográfica. Diante disso, pretendemos provar que o lúdico é uma das ferramentas primordiais para que o professor possa mudar o rumo da Educação, de modo que tanto ele o professor quanto o aluno passem a ensinar e aprender de maneira prazerosa e inovadora. Assim pretendemos com este trabalho, contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas que serão feitas por outros pesquisadores e com temas relacionados ao uso do lúdico nas salas de aulas o que sem sombra de dúvida só há de ganhar alunos e professores.

Palavras-chave: educação; ludicidade; professor-aluno.

ABSTRACT

The following dissertation presents the theme “Use of playfulness in the multi-grade class from Pre to 5th year of elementary education at Escola Municipal Santa Luzia, located in the Santa Luzia community, rural area of the municipality of Caapiranga, Amazonas, Brazil, in the year 2023.” It was developed by the Master’s student in Educational Science, Deifro Ferreira de Sales. Therefore, we present the general objective: Will the use of playfulness contribute to the learning of students in the multi-grade class from Pre to 5th year of elementary education at Escola Municipal Santa Luzia, located in the Santa Luzia community, rural area of the municipality of Caapiranga, Amazonas, Brazil, in the year 2022? The methodology addresses qualitative, quantitative, and bibliographic research. In light of this, we intend to demonstrate that playfulness is one of the primary tools for teachers to change the course of Education, so that both the teacher and the student can teach and learn in a pleasurable and innovative way. Thus, with this work, we aim to contribute to the development of new research that will be conducted by other researchers on themes related to the use of playfulness in classrooms, which undoubtedly will benefit both students and teachers.

Keywords: education; playfulness; teacher-student relationship.

INTRODUÇÃO

Este estudo visará refletir sobre a realidade do professor na sala de aula para dar início a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental I e também para ajudar os alunos utilizando o método lúdico com mais qualidade de educação, oferecendo aos educandos uma metodologia mais próxima com uma visibilidade social, trazendo aos ensino uma equidade justa, tanto para alunos, quanto para professores, convertendo instrumentos tradicionais em inovadores no ambiente escolar.

Quando a criança expõe tais alegrias nesse processo demonstra claramente que consegue vencer ou passar por cima de suas frustrações não apoiadas e também que descobre uma nova forma de lidar com seus conflitos internos e externos sozinha, o que alcançou plenamente com segurança e autonomia. Portanto, pondo em prática todos os aspectos acima citados contribuimos para o pleno desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança que passa e vivencia a educação infantil de maneira atrativa dentro do contexto da proposta de aprendizagem significativa e que após essa vivência a leva para o ensino fundamental que se torna um ambiente totalmente diferente no aspecto da aprendizagem.

Diante dessa realidade, se faz necessária uma educação que possibilite reflexão dos profissionais que atuam nessa área, mais precisamente no início escolar da criança, onde ela idealiza um mundo de imaginações em relação a vivência na escola, acreditando ser um paraíso como nos desenhos, onde vai aprender sempre brincando e logo vem à tona a real educação tradicional que pede a escrita e a leitura como imposição e não de forma espontânea. No entanto, para que possam ter acesso a uma melhor qualidade de acesso à leitura e escrita sem pressão entre o conhecimento vindo de casa, muitas das vezes um papel em branco e o meio social escolar, deve-se fazer a introdução do método lúdico de forma prazerosa e inovadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em busca de desenvolver um melhor aprendizado de nossos alunos, para que estes possam se desenvolver não só fisicamente mas mentalmente e profissionalmente é que, professores e demais estudiosos da educação ao longo de anos veem desenvolvendo com base na (BNCC) métodos e técnicas de ensino que provavelmente tornem mais fácil o trabalho do professor em sala de aula, assim como o conhecimento do aluno no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, que apresentamos colocamos em prática a temática: Uso do lúdico na turma multisseriada do Pré ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022. Sabemos que o uso do lúdico de forma responsável e educativa poderá trazer muitas contribuições na vida da criança. De acordo com o que diz na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2019, p. 41):

(...) o corpo da criança ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

Acerca do que podemos analisar segundo a BNCC, é que a mesma nos orienta que os alunos na Educação Infantil devem ter a oportunidade de vivenciar essas experiências na sua sala de aula com o seu corpo e por meio do uso do lúdico de maneira que despertem nas crianças novas descobertas e aprendizagens que muito lhe servirão ao longo de sua vida e isso só é possível quando há um interesse de colocar em prática o lúdico por parte do corpo docente. De acordo com a BNCC (2017, p. 37), "(...) ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções".

Diante dessa proposta, cabe ao professor acolher e colocar em prática buscando pesquisar e implantar em seu currículo de maneira que venha a atender os costumes, as crenças, ou seja, a cultura de cada povo de cada sociedade onde a sua escola está inserida, assim como devendo levar estas propostas às demais etapas básicas da educação e de maneira responsável e gratuita. Ao utilizarmos a BNCC, como base na história a partir da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada há mais de 70 anos, que em seu artigo 26º inciso 1º e 2º estabelece:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a toda em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948, p. 6).

Neste sentido de tornar possível a educação de qualidade à todas as pessoas e de maneira gratuita, passamos a ter a certeza de que temos tudo para mudar a realidade de nossa sociedade, buscando alternativas se apoiando em métodos e técnicas inovadoras e pesquisando o que há de melhor para desenvolver o aprendizado de nossos educandos.

As Políticas Educacionais Quanto ao Uso do Lúdico

No intuito de promover um trabalho que buscará empregar as políticas educacionais voltadas para o ensino do lúdico na turma multisseriada do Pré ao 5º ano da educação infantil e que iremos desenvolver parte desse trabalho, pois sabemos que sem as políticas públicas fica difícil nos dias de hoje implementar educação, já que é através das políticas que iremos discutir o que há de melhor para proporcionar educação de qualidade como é o caso de trabalhar com o lúdico, precisaremos entender o que pensam os estudiosos e realizar uma análise através de pesquisa com o lúdico. Entretanto, entendemos que o uso do lúdico de maneira responsável poderá trazer para nossos alunos muitas contribuições que facilitarão sua vida estudantil ao longo dos anos. Segundo Modesto e Rubio, (2014, p. 03) afirmam que:

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobrem suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade.

Dessa forma, percebe-se que é através das atividades lúdicas que as crianças passam a descobrir suas limitações diante das regras e normas que cada atividade lúdica apresenta. Santos (2012, p. 3-4) afirma que o "(...) lúdico é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das várias habilidades em especial a percepção da criança". Assim percebemos o quanto é importante à criança ter o contato com o lúdico logo na primeira fase de vida escolar. De acordo com Gouveia, (2013, p.13).

A creche torna-se um espaço que deve propiciar situações de educar e cuidar por meio das brincadeiras, em que a aprendizagem seja orientada de forma integrada, de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, tais como a relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural e desenvolver as potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

Promover a educação lúdica de maneira adequada que proporcione situações agradáveis ao educando é fundamental para o seu crescimento por um todo, diante disso, é de inteira importância que a família esteja presente, envolvida neste processo de ensino aprendizagem incentivando e assegurando os estudos de sua criança de maneira que haja um resultado esperado. Trabalhar os componentes curriculares voltados para o uso do

lúdico é dar a oportunidade da criança poder aprender os diferentes tipos de atividades proposta a ele de maneira prazerosa e com bem mais significado. Neste sentido Kishimoto (2012, p. 22) diz que:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo [...], desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Dessa forma, entende-se que ao promover atividades lúdicas diante de qualquer disciplina com jogos e brincadeiras educativas, desenvolve a criança para que a mesma seja capaz de encontrar sentido no que está aprendendo já que o professor irá elaborar os jogos e as brincadeiras conforme o que poderá ser ensinado e aprendido pelos alunos. Carmo (2015, p. 17) traz uma importante citação a respeito de como Piaget abordou a importância do lúdico:

A brincadeira representa um fator de grande importância no processo de desenvolvimento e socialização dos alunos, proporcionando-lhes descobertas marcantes, estruturadas em estágio evolutivo, seguindo a abordagem de Piaget. No início é predominante o jogo de exploração, por meio do estágio sensorio-motor, em que o aluno manipula e explora os objetos, consolidando os movimentos de repetição e reorganização; no pré-operatório, a atividade dominante é o jogo simbólico, nele a criança pode perceber que um objeto pode figurar qualquer outra coisa; e, por fim, as operações concretas: nesse período a atividade dominante é o jogo de regras, sendo fundamental para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Nele a criança começa a compreender suas obrigações perante o coletivo.

Diante da citação de Piaget, fazendo uma comparação ao trabalho desenvolvido nas escolas, com relação as atividades lúdicas nos anos iniciais da educação básica, percebeu-se e comprovou-se tudo o que já dizia Piaget acerca da importância de trabalhar as atividades lúdicas, observou-se que durante os trabalhos em sala de aula as crianças estavam bastante motivada para aprender o que estava sendo lhes ensinado. Santos (2012, p. 3), afirma que:

O lúdico consiste basicamente em satisfazer a criança, trabalhando com o real, o concreto, tocando, deslocando, montando e desmontando. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento da brincadeira é considerado importantíssimo, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas.

Campo de Experiências e sua Práxis

É visível que professor comprometido com a educação torna suas aulas e sala de aula uma atração para seus alunos, e diante disso, é notório que as crianças aprendem mais quando brinca e encaixar nossas aulas em atividades que o educando possa brincar é ter a certeza de que haverá aprendizado significativo. “Na Idade Média, o brinquedo era um instrumento de uso coletivo e indistinto, mas sua principal função era estreitar os laços sociais e transmitir modos e costumes, que deviam ser aprendidos pelas crianças” (Teixeira, 2012, p. 27) e é neste sentido de transmitir conhecimento através de instrumentos onde o educando possa ter percepção do que lhe está sendo ensinado e assim transformar seu conhecimento que o cabe ao professor as práticas das lúdicas em suas aulas. De acordo com Alves; Feitosa; Soares (2013, p. 1):

[...] o educador deve estar consciente da finalidade que a atividade lúdica irá fomentar na aprendizagem do aluno. Tais atividades, utilizadas nas práticas docentes como apoio pedagógico e como complemento de atividades do currículo escolar, permite a troca de opiniões e conhecimento que favorecem e facilitam o aprendizado das disciplinas.

Diante disso, podemos entender o quanto é importante a práxis do professor em sala de aula com seus alunos, de conduzir seu trabalho e seus alunos a um aprendizado no qual os mesmos sejam capazes de fazer trocas de ideias com outros alunos.

Lúdico: o que é e seu Uso pelo Professor?

A palavra lúdica teve como origem a palavra latina “*ludus*” que significa jogo, no entanto, entendemos como lúdico, toda atividade concreta que podemos desenvolver a partir do uso do nosso corpo como dança e cantigas, da utilização de materiais como jogos, brinquedos entre outras atividades. Almeida *apud* Venturini (2016, p.13) dizem que:

O lúdico é uma palavra de origem latina: “*ludus*”, que significa “jogo”. Poderia significar somente jogar, mas com a sua evolução tornou-se o que hoje podemos definir como uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento através de jogos, brincadeiras, músicas.

O lúdico vem sendo utilizado pelos seres humano desde a antiguidade quando as primeiras gerações utilizavam as pinturas nas paredes das cavernas para transmitirem seus conhecimentos através de desenho de animais e outros elementos, assim como as contagens de animais através de pedrinhas onde cada pedra representava um animal. De acordo com Teixeira, (2012, p. 27) “Na Idade Média, o brinquedo era um instrumento de uso coletivo e indistinto, mas sua principal função era estreitar os laços sociais e transmitir modos e costumes, que deviam ser aprendidos pelas crianças”.

Afonso e Adabe (2013, p. 36-37) afirmam que o lúdico:

É justamente a capacidade de brincar que permite o questionamento, a desconstrução de sentidos cristalizadas e a invenção de novos sentidos diante da realidade social já simbolizada através das mais diferentes formas. É a capacidade de brincar – e o imaginário, como seu correlato – que permite o desenvolvimento do pensamento para além das fronteiras do que está historicamente dado.

Diante a isso, entende-se que o professor é personagem principal para que isso aconteça, oferecendo materiais adequados, criando espaços para pôr as atividades em prática e participando dos momentos lúdicos com as crianças. Mais para muitos professores o que dificulta é o fato de não terem uma formação e conhecimentos de tal ferramenta que é o Lúdico, assim como as escolas não possuem um espaço adequado, tal como laboratório onde se podem levar as crianças para despertar sua imaginação seu aprendizado. Como diz Rau (2013, p. 30):

A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos.

De acordo com o afirma Rau o professor deverá apresentar, ou seja, conhecer os principais aparatos que tratam do desenvolvimento da aprendizagem explorando o lúdico, pois se entende que através de suas atitudes pedagógicas professor poderá tornar possível um ambiente prazeroso para o aprendizado de seus alunos na educação infantil. Santos expõem que:

Sabendo que os jogos e brinquedos são objetos lúdicos com potencial de desenvolvimento e a Educação Infantil é o local onde ocorrem esses processos, o professor se torna peça principal nesse contexto, pois ele selecionará os objetos lúdicos, planejará as atividades e as avaliará (Santos, 2015, p. 27).

Diante disso, vale lembrar que é o professor o personagem principal no desenvolvimento de um excelente trabalho em sala de aula e a ele cabe está sempre preparado para inovações que sempre surgirem como é no caso o uso do lúdico. Rocha afirma (2017) que: “[...] o professor é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagens”. Souza, Juvêncio e Cardoso (2019), em suas afirmações diz que:

[...] o docente pode permitir que os alunos analisassem os objetos, permitindo dessa forma que elas criem situações por meio das brincadeiras e dos jogos, como por exemplo, os jogos de encaixe, as fantasias, os fantoches, as caixas, entre outros jogos e brincadeiras que despertam a imaginação e a criatividade da criança.

Dessa forma, acerca do que pensam os estudiosos acima, isso nos levam a entender o quanto é valioso e importante trabalhar nas turmas de educação infantil com atividades lúdicas e o quanto é mais satisfatório o docente trabalhar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Segundo Mello e Sudbrack (2019), a Base respeita e supõe a autonomia para as redes de ensino e para as instituições escolares “construírem os próprios currículos, de acordo com os contextos, características dos alunos, realidades e necessidades, decidindo prioridades” (Mello; Sudbrack, 2019, p. 11).

Dessa maneira, os desafios enfrentados pelos professores durante as aulas em relação ao processo de ensino e aprendizagem requer que, o mesmo perceba-se como o principal responsável deste processo, uma vez que é o professor que tem todo conhecimento de sua turma e a necessidade de cada um. Dessa maneira a:

A BNCC não mexe só no conteúdo. Ela também pede um novo professor em sala de aula. O documento propõe uma transformação na atuação do educador: sai de cena o detentor único do saber e entra o mediador, o tutor, que mostra caminhos, orienta e auxilia, mas deixa o aluno trilhar a sua via na construção do conhecimento (Mello; Sudbrack, 2019, p. 11).

Neste sentido, de transformação do ensino e prática do docente e de deixar o aluno a buscar seu próprio conhecimento, sendo o professor apenas o mediador é que desenvolvemos este trabalho dentro das atividades lúdica no intuito de levar a nossos alunos um visão e reflexão do que estão estudado, uma vez que diante das atividade lúdicas além de aprender as teorias a respeito de certo assunto notou-se que estes aprendiam ainda mais quando trabalhavam na prática, manipulando o assunto dado através dos jogos e brincadeira, acerca disso, com base na BNCC notamos a importância do uso do lúdico como ferramenta de transformação da educação.

As Contribuições do Lúdico no I Ciclo do Ensino Fundamental

Promover atividades com jogos, danças e brincadeira para que com isso as aulas se tornem prazerosa, com melhor aprendizado do aluno e melhor desempenho do professor será sem sombra de dúvida um feito que trará grande contribuição na vida escolar de nossas crianças. Para Catonhoto, Rossetti, Missawa (2019, p. 42):

[...] a criança aprende consigo, com os objetos e com as pessoas, enquanto brinca, pois, esses aspectos se organizam de diversas maneiras, cunham conflitos e projeções, concebem conversações, exercitam argumentações, resolvem ou permitem o enfrentamento de problemas, fundamentais ao desenvolvimento infantil.

No entanto, é neste sentido de faz-se um trabalho significativo, propiciando situações de cuidado, explorando conteúdos através de brincadeiras, jogos que desenvolva a capacidade criativa de nossas crianças para um futuro melhor, sem estresse na sala de aula é que propomos o uso do lúdico como ferramenta de aprendizagem. O lúdico por sua vez já se fazia presente desde muito tempo entre os povos antigos, na civilização egípcia eram valorizados os jogos, lutas e a natação, onde esses antigos povos os praticavam como diversão. “Na Idade Média, o brinquedo era um instrumento de uso coletivo e indistinto, mas sua principal função era estreitar os laços sociais e transmitir modos e costumes, que deviam ser aprendidos pelas crianças” (Teixeira, 2012, p. 27).

Os gregos valorizavam o teatro, a música, a dança e ginástica, mantinham o esporte valorizado, uma vez que o mesmo tinha valor educativo na formação da personalidade e do caráter do praticante. Hoje percebemos que a maioria dos brinquedos e brincadeiras da atualidade teve origem na Grécia antiga. Como afirma Manson (2012, p.26):

O jogo dito de pente Litha, que consistia originalmente de lançar no ar cinco pedrinhas, apanhado a maior possível nas costas da mão, atravessou o século e era certamente praticada com ossinhos, jogava-se os dados com astrágalo do carneiro atribuindo-se um determinado valor a cada uma de suas quatro faces, mas também se encontraram dados de ouro e de prata.

Dessa forma, devemos entender sua real importância no ensino-aprendizado de nossos educandos, uma vez que durante séculos os jogos, danças e brincadeiras serviam como base da educação dos povos gregos. Trabalhar com vários jogos, danças e brincadeiras em nossa sala de aula, jogos tais como: jogo da velha curiosa, baralho, dominó, damas, xadrez, pega-varetas, jogo da memória, caça-palavras, forca e jogos de trilha entre outros, são jogos que dependendo do interesse e criatividade do professor, pois ele poderá transformar tais jogos de acordo com a necessidade de seus alunos. Diante disso, precisaremos buscar soluções para trabalhar as políticas educacionais de forma que possa levar um conhecimento a nossas crianças bem mais significativo. De acordo com a BNCC:

A educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetivos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses é consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 41).

Acerca do que, deveremos entender que as instituições escolares de educação infantil precisam estarem organizadas e preparadas para garantir o uso do lúdico com suas crianças de maneira correta e segura, o lúdico usado de maneira poderá se torna bastante prazeroso e satisfatório para um melhor desenvolvimento e aprendizado das crianças, o que poderá lhe trazer várias contribuições ao longo de sua vida. Segundo Pozas *apud* Venturini (2016):

A brincadeira projeta a criança em um universo alternativo excitante, no qual ela não só pode viver em situações sem limitações, mas também com menos riscos”. Afirma ainda que a brincadeira requer a tomada de decisão, para as crianças a brincadeira

não é inata, não é natural, porque produzem relações entre elas próprias com outras crianças e supõe-se que tenha uma aprendizagem social.

Como podemos analisar muitas são as contribuições que o uso do lúdico poderá trazer na vida da criança, através do lúdico as crianças passam a se relacionar com as demais crianças e com isso aprendem a conviver com diversas situações do dia a dia, construindo sua identidade e conquistando seu espaço na sociedade. Para a autora Pereira (2012, p. 21):

Através do jogo, o aluno encontra uma forma de alcançar os objetivos traçados de forma motivadora. O jogo é considerado, por muitos autores, como uma atividade importante no desenvolvimento do Homem. É uma atividade onde se pretende atingir um objetivo e em que se tem de seguir regras, mais ou menos restritas. O jogo é uma forma “inteligente” de criar nos alunos uma autodisciplina e sentido de cumprimento das regras propostas. Os alunos têm uma perfeita noção de que se infringirem as regras poderão ser penalizados no jogo. O respeito e empenho na atividade de jogo são inclusivamente, um exercício de cidadania porque também na sociedade em que vivemos, temos regras de conduta e leis que se não as cumprirmos, teremos de ser responsabilizados pelos nossos atos.

O jogo como podemos notar, motiva as crianças para um melhor aprendizado com mais sentido significado, como diz o autor acima o jogo desenvolve o homem é uma forma inteligente de criar no aluno autodisciplina, respeito, tomadas de decisões e boa conduta.

Partindo do pressuposto em que educar é um ato de amor, o artigo em questão apresenta um estudo com foco na prática pedagógica infantil. estar em sala de aula está cada vez mais se tornando um desafio aos professores, sabemos que cada vez mais está delegada a escola e aos professores a difícil tarefa de acolher seus alunos com cuidado e educá-los na medida do possível com muito zelo e carinho.

MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem como cunho a temática o “Uso do lúdico na turma multisseriada entre duas modalidade de ensino educação infantil e Ensino Fundamental I da Escola Municipal Santa Luzia na zona rural de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022”, abordando a pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Alvarenga (2012, p.10) na pesquisa qualitativa a, “investigação incorpora a participação dos próprios sujeitos investigados, [...] a percepção que os mesmos têm de sua realidade, suas próprias vivências”. Segundo Sampieri (2013, p.376): “o enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados [...]”. Também será usada a pesquisa bibliográfica, a qual Lakatos (1991, p. 183) afirma que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contado direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos, por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Sobre a natureza qualitativa da pesquisa, González Rey (2005, p.5) afirma que: “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. múltiplos para os detalhes do desenvolvimento de todas as etapas.

O lúdico consiste no novo, na diversão, na liberdade de expressão através do uso do corpo, da voz, do visual e do brincar entre tantas, algo que já vem sendo trabalhado no ensino-aprendizado a muitos anos atrás por diversos educadores. Afonso e Adabe (2013, p. 36-37) afirmam que:

É justamente a capacidade de brincar que permite o questionamento, a desconstrução de sentidos cristalizadas e a invenção de novos sentidos diante da realidade social já simbolizada através das mais diferentes formas. É a capacidade de brincar – e o imaginário, como seu correlato – que permite o desenvolvimento do pensamento para além das fronteiras do que está historicamente dado. Afonso e Adabe (2013, p. 36-37).

Diante disso percebemos a ludicidade como sendo fator essencial na vida humana e algo que apesar de seu surgimento ser tão antigo é algo inovador quando usado para educar, para facilitar a compreensão daqueles que necessitam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentar os resultados da pesquisa quanto ao “Uso do lúdico na turma multisseriada do Pré ao 5º ano do ensino fundamental da escola municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022.” Faremos uso do resultado do processo qualitativo e bibliográfico onde os mesmos terão os mesmos tipos e contextos no que coletamos na observação e no questionário, dessa forma iremos apresentar na forma dissertativa. Esse questionário também deverá oferecer resposta para a formulação do problema a qual fundamentará as estratégias utilizadas para abordá-lo, assim como os dados que serão coletados analisados e interpretados pelo pesquisador (Adabe (2013), Rau (2013), Santos (2015), Teixeira (2012) e a BNCC (2019) entre outros).

Essa pesquisa analisou o uso do lúdico na primeira etapa da educação básica e a sua Importância no Cotidiano dos alunos do I e II período ao 5º ano do Ensino Fundamental. Durante as observações que foram feitas do trabalho da professora com seus alunos em sala de aula notamos primeiramente que a professora usou bastante sua criatividade para prepara sua sala para trabalhar o lúdico, apesar do pouco recurso.

Veja a foto da sala a seguir:

Figura 1 - Atividades prática dos alunos da educação Infantil.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2022.

Notamos que os alunos ficam bem mais à vontade para estudar quando estão em um espaço como estes, dessa forma, através de aulas lúdicas percebe-se que os alunos além de aprender o que lhes é ensinado, os mesmos constroem seus conhecimentos a partir dos jogos e brincadeiras lúdicas e educativa que lhes são impostos. De acordo com Silva (2012, p.10):

[...] as brincadeiras e os jogos são imprescindíveis no desenvolvimento da criança, tornando-se atividades adequadas no processo de ensino e na aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares. Pois, possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento.

Acerca do que nos diz Silva, com relação aos jogos e as brincadeiras nas práticas de educação, identificamos que a mesma é fonte imprescindível no desenvolvimento da criança, pois durante esta pesquisa passamos a perceber realmente sua veracidade quando observamos tais comportamento nas aulas onde o lúdico esteve presente. Notou-se que durante toda aula as crianças estavam atenta a tudo que lhes eram imposto a aprender, assim como, a participação de todas as crianças que muito se relacionaram uma com as outras. De acordo com Souza (2015, p.1):

Ao brincar, as crianças repetem, através de imitações, aquilo que já conhecem. Ativando sua memória, transformam os seus conhecimentos por meio da criação de uma situação imaginária nova. Na brincadeira, a criança amadurece algumas competências para a vida coletiva, através da interação e da utilização e experimento das regras e papéis sociais.

Diante do que diz Souza, podemos observar durante nossa pesquisa, que as crianças estavam a todo tempo sorridentes e a cada pergunta que a professora fazia, todos queriam dar a resposta, interagindo entre si, dessa maneira entendemos que o uso do lúdico é importante e deve ser trabalhado em nosso currículo.

Figura 2 - Fotos dos alunos praticando atividades lúdicas.

Fonte: Acervo do pesquisador, 2022.

Como você pode notar nas imagens acima de algumas atividades realizada pelos em vez de ficarem sentados em um canto quase que incomunicáveis aprendem um com o outro interagindo com todos da sala. Acerca disso, entendemos o quanto é importante trabalhar o lúdico em sala de aula.

Pra ter mais certeza do quanto o uso do lúdico é importante no ensino e aprendizagem de nossos alunos, aplicamos alguns questionários com alunos, professora da turma e gestora da escola.

Figura 3 - Alunos praticando atividades lúdicas.

Fonte: Acervo do pesquisador, 2022.

Com as respostas dos alunos nos questionários, tivemos uma visão bem melhor acerca do uso do lúdico nas aulas ficou bem mais fácil encontrar as respostas que pretendíamos. No endereço eletrônico <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino.2013> diz que:

Tecnicamente, questionário é uma técnica de investigação composta por um número grande ou pequeno de questões apresentadas por escrito que tem por objetivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador.

Aplicamos ainda um questionário destinado a professora com questões objetivas e descritivas, ela nos deu uma melhor visão dos pontos positivos e negativos quanto ao uso do lúdico.

Figura 4 - Professora respondendo questionário de pesquisa.

Fonte: Acervo do pesquisador, 2022.

Diante disso, é conveniente uma abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa. Assim, depois de coletar os dados, foram feitas as análises dos questionários realizados na escola campo, para identificar as hipóteses alcançadas ou não e seus objetivos antes propostos durante a pesquisa.

Para expor os resultados elaboraram-se gráficos e tabelas para melhor visualização e compreensão dos dados.

Após a formulação clara do tema, do problema e de sua delimitação, foi elaborado um plano de assunto, que consistiu na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo, a ser seguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do lúdico dentro da sala de aula do pré ao 5º ano tem se mostrado essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, não basta ter apenas brincadeiras nas aulas, é fundamental que o professor exerça seu papel como mediador organizando as atividades, com o objetivo de desenvolver um bom aprendizado de seus alunos. Ao ser considerado como um instrumento no ensino, o lúdico deverá ser trabalhado de maneira que os alunos possam ter a oportunidade de criar e construir seu próprio conhecimento. Diante disso, apresentar ao professor atividades lúdicas, descrever as contribuições do uso do lúdico e identificar se ocorreu um melhor aprendizado do aluno é nosso maior objetivo.

Por mais que as crianças se encontrem na mesma idade e série, cada uma tem um ritmo e aprende de maneiras diferentes, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é individual e dificilmente conseguimos atingir a todos ao mesmo tempo e da mesma maneira, com isso faz-se necessário que o professor utilize diferentes métodos, atividades e estratégias de modo a conseguir abarcar todos os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Portanto, o presente artigo científico trouxe pesquisas realizadas nos últimos anos em âmbito nacional na qual corroboram com a importância das atividades lúdicas na turma

do pré ao 5º ano e do papel fundamental que o educador infantil exerce nesse processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ALMEIDA, Natalia Maria Diniz Pereira. **Obtenção de biomassa de Babosa para produção de biodiesel**. 2018.

ALVES, Nayara Cristina de Carvalho *et al.* **Complicações na gestação em mulheres com idade maior ou igual a 35 anos**. Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 38, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, 2017.

CARMO, E. T. do. **Importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na escola municipal morro encantado, em Cavalcante Goiás**. 40 f. Monografia (pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), UNB/UAB,

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica**. Constr. psicopedag., 2019, vol. 27, n. 28, p. 37-47. ISSN 1415-6954. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/04/2022.

DA ONU, Assembleia Geral. Declaração universal dos direitos humanos. **Nações Unidas**, v. 217, 1948.

GOUVEIA, Fábio Castro *et al.* **Altimetria: métricas de produção científica para além das citações** | Altimetrics: scientific production metrics beyond citations. Liinc em revista, v. 9, n. 1, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. M. **O jogo e a Educação Infantil**. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; DE ANDRADE MARCONI, Marina. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MANSON, John A. **Polymer blends and composites**. Springer Science & Business Media, 2012.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. **Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC**. Revista Internacional de Educação Superior. Campinas, SP, v. 5, p. 1-21, 2019. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID4547_01102020225540.pdf. Acessado em 19/ 01/2023.

MODESTO, Monica Cristina Modest; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. Disponível em: docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf. Acesso no dia 10/03/2022.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SANTOS, Anderlei dos. **Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação.** Revista brasileira de educação física e esporte, v. 26, p. 241-250, 2012.

RAU, Maria Cristina Tris Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: IBPEX, 2013. – (Série Dimensões da educação).

ROCHA, P.S.V.S. **A importância do lúdico na educação infantil: uma análise a partir da concepção de professores.** 2017. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação, Alagoa Grande, 2017.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil.** Disponível, 2012. [http s://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf). Acesso:28/4/2022.

SILVA, João Da Mata Alves Da. **O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual.** 2012. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>. Acessado em 19/03/2022

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem.** 2015. <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>. Acessado em 20/01/2022

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento/** Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira - 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

○ Ensino da Matemática no Espaço Educacional

Teaching Mathematics in Educational Space

Rafael Wylliams Oliveira Arcos

Professor da Rede Estadual do Amazonas-SEDUC, Graduação em Licenciatura Plena em Matemática, pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA. Especialização em Matemática Financeira e Estatística Universidade Candido Mendes -UCAM. <http://lattes.cnpq.br/8077720349320857>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo - Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir de forma teórica questões que envolvem a educação matemática na atualidade, tais como o ensino da disciplina no ensino fundamental e médio, uso de tecnologias digitais e a formação de professores nesse contexto. Nesse sentido, foi feita uma pesquisa bibliográfica com base em documentos da educação brasileira (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular), assim como em trabalhos já publicados por pesquisadores da educação matemática. Os resultados apontam para a necessidade de transformações na educação e seus processos formativos, especialmente na busca pela formação integral do aluno de acordo com as demandas da sociedade globalizada, tais como a comunicação, autonomia e eficiência nas atividades propostas. Inseridos num espaço inovador e tecnológico, professores e alunos de matemática precisam repensar seus papéis e sua formação. As considerações finais enfatizam de modo sintético a necessidade de mudanças sistemáticas nos processos educativos, e sugerem a criação de mais políticas públicas para a educação.

Palavras-chave: processos educativos; inovação; globalização; matemática.

ABSTRACT

This paper aims to discuss theoretically issues involving mathematics education today, such as teaching the subject in elementary and high school, the use of digital technologies, and teacher training in this context. In this sense, a bibliographical research was carried out based on documents from Brazilian education (National Curricular Parameters and National



Common Curricular Base), as well as on works already published by researchers in mathematics education. The results point to the need for transformations in education and its formative processes, especially in the search for the integral formation of the student according to the demands of the globalized society, such as communication, autonomy, and efficiency in the proposed activities. Inserted in an innovative and technological space, mathematics teachers and students need to rethink their roles and their training. The final considerations emphasize in a synthetic way the need for systematic changes in educational processes, and suggest the creation of more public policies for education.

Keywords: educational processes: innovation: globalization: mathematics.

INTRODUÇÃO

O foco na prática pedagógica se deve pelas observações pessoais que venho adquirindo ao longo do percurso de minha docência e, principalmente, devido ao desenvolvimento de meus alunos quanto à aquisição das competências curriculares. As observações e inquietações me fazem acreditar que o professor, ao moldar sua prática pedagógica, pode, em certa medida, alcançar de forma mais ampla os seus alunos.

Este estudo visa pontuar questões acerca da prática pedagógica do ensino da matemática de forma que a ressignificação da visão e percepção da prática pedagógica pelos alunos e pelos professores, levando-os a compreender a disciplina de forma mais dinâmica, sobretudo para que a aprendizagem aconteça.

Com vistas ao desenvolvimento do indivíduo além dos muros escolares, a educação matemática precisa ser vista como essencial em suas características de formar um cidadão apto a utilizar seus conhecimentos em prol de seu desenvolvimento em suas atividades diárias, visando uma transformação social, ou seja, uma mudança de fato na vida dos estudantes.

Dessa forma, podemos perceber que a educação também irá ser requerida no sentido de preparar os indivíduos para o uso de tecnologias, para as habilidades matemáticas e o conhecimento abstrato para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas e que também formem pessoas críticas e éticas atuantes no exercício da cidadania. Sobre o assunto, Libâneo (2003, p. 57) afirma que: “todo profissional que atua em práticas de transmissão e assimilação de saberes é, em sentido amplo, um pedagogo”.

É importante destacar que o processo educativo e pedagógico exige reflexão de todo o ambiente escolar, com o retorno às aulas presenciais, mais uma questão foi colocada, como resgatar e desenvolver as habilidades e competências dos alunos nesse novo contexto pós-pandemia, já que muitos setores da sociedade foram diretamente afetados, entre eles educação. Os professores e a escola tiveram que se adaptar aos tempos de pandemia, muitos laços construídos durante antes da pandemia se perderam, conteúdos e habilidades pedagógicas também sofreram mudanças tanto para os professores quanto para os alunos, uma vez que as sociabilidades foram reinventadas na pandemia.

Logo, a problemática dessa pesquisa é analisar a forma como os professores e a gestão educacional enfrentaram o problema da defasagem no ensino de matemática no

ensino fundamental II e que passa necessariamente por incorporar na prática pedagógica novas alternativas metodológicas, estratégicas e novos projetos, competências e habilidades a fim de tentar contribuir no processo de ensino aprendizagem do ensino de matemática nos espaços educativos para minimizar com muita responsabilidade esse novo desafio que o ensino de matemática enfrentará nos novos tempos pós pandêmicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Matemática começou a ser utilizada para resolver os problemas e necessidades do homem desde os primórdios dos tempos, nesse sentido, o aprendizado da Matemática deve estar associado à inserção do indivíduo, no mundo do trabalho, no da cultura e no das relações sociais. Para Luiz e Col (2013), o ensino da Matemática, em todos os momentos, deve estar relacionado à realidade do aluno para que ele saiba o porquê de aprender essa disciplina, percebendo que este não é um conhecimento isolado, mas que serve para ajudá-lo no seu dia a dia a resolver problemas e questões do cotidiano.

Nesse sentido, é condizente evidenciar a necessidade de conectar ao processo de ensino da matemática elementos didático-pedagógicos que favoreçam a interação social desses conhecimentos. Assim: “é o professor quem cria as oportunidades para a aprendizagem, seja na escolha de atividades significativas e desafiadoras para seus alunos, seja na gestão de sala de aula” (Nacarato, 2011, p. 35).

Esse processo está intrinsecamente relacionado com as características e perspectivas do atual modelo de formação dos professores, pois, segundo Tardif, os professores são profissionais considerados como agentes práticos e reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre próprias práticas. Segundo o autor: “o modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual fases e trabalho devem alterar com fases de formação contínua” (Tardif, 2014, p. 287).

Concorda-se com os autores que uma das ferramentas que proporciona um ambiente favorável à aprendizagem é o computador, que facilmente pode ser inserido ao processo de ensino e aprendizagem, visto que desperta no aluno o interesse de aprender (Rodrigues, Corrêa, 2015). Portanto, cabe então descobrir novos jeitos de trabalhar com a Matemática, de modo que as pessoas percebam que pensamos matematicamente o tempo todo, resolvemos problemas durante vários momentos do dia e somos convidados a pensar de forma lógica cotidianamente.

A Matemática, portanto, faz parte da vida e pode ser aprendida de uma maneira dinâmica, desafiante e divertida, assim, a aprendizagem Matemática como ação significativa pode ser concebida como processo decorrente da mediação entre o saber cotidiano/abstrato/cotidiano. Para Loss (2016, p. 225): “é a ação metodológica do professor que possibilitará aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades de estabelecerem relações e conexões entre o saber vivido e saber elaborado”.

Neste sentido a ação docente se torna desafiadora, uma vez que deve atender às expectativas dos educandos e fundamentar o conhecimento científico. Cabe ao professor

buscar alternativas didáticas capazes de atrair a atenção, de despertar o interesse, estimar o ensino, mostrando a utilidade dos conceitos matemáticos numa relação teoria x prática (Luiz, Col, 2013).

A educação é a essência do processo de construção singular do indivíduo na sociedade. Para Loss (2016, p. 97), ressurgiu o clamor por concepções que primem pelo pensar, refletir e analisar as diferentes possibilidades de constituir o saber. Para ela, “articular o saber vivido, experienciado e o saber abstrato torna-se a função mediadora primordial do educador. Desse elo integrador processa-se a significação do objeto matemático para a prática cotidiana”.

Segundo Shulman, o ensino envolve o desempenho observável do professor na implementação de diferentes estratégias didáticas no momento da aula, incluindo aspectos pedagógicos essenciais, como a coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, humor, a organização e gestão/manejo da sala, descrições e demonstrações claras e compreensíveis aos alunos. Para o autor, os professores, após compreenderem de forma especializada os conteúdos que pretendem ensinar e planejar a transformação deste conteúdo, partem para a atuação pedagógica que é denominada por Shulman de instrução (Shulman, 2005).

Apoiada nesse enfoque, Loss submerge a relação intrínseca entre a metodologia na Educação Matemática e o conhecimento constituído. Para ela, o ensino matemático percorre a ação reflexiva dos diferentes saberes gestados para operacionalizar os raciocínios interpretativos, construindo saberes e conhecimentos necessários à ação humana. Portanto, “a educação Matemática, na dimensão filosófica, torna-se alvo constante de reflexão, da construção e da reconstrução do processo ensino-aprendizagem” (Loss, 2016, p. 97).

O Ensino de Matemática no Ensino fundamental I e II

É importante compreender que o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular salienta que “a Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico” (Brasil, 2017, p. 262).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade Matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas (Brasil, 2017). Nessa direção, a BNCC (2017) propõe cinco unidades temáticas, correlacionadas, que orientam a formulação de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental:

A unidade temática Números tem por objetivo desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e

interpretar argumentos baseados em quantidades. A unidade temática Álgebra tem por finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento, pensamento algébrico, que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos.

A unidade temática Probabilidade e estatística propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Nesse sentido, é preciso considerar que nos iniciais a metodologia do ensino de matemática deve estar voltada para a retomada das vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e as experiências e aos poucos indo trabalhando a abstração dos números e formas no ensino fundamental II.

Portanto, a BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos.

Desse modo, segundo a BNCC (2017):

Os recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização (Brasil, 2017, p. 274).

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Matemática e, por consequência, o componente curricular de Matemática devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. Para a Base Nacional Comum Curricular:

O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem Matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade Matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional (Brasil, 2017, p. 264).

Concorda-se com a autora ao constatar que a prática docente não é apenas transmissão de saberes socialmente construídos, uma vez que, é a sala de aula o palco de atuação e experimentação desses ditos saberes sociais. É possível considerar, portanto, a sala de aula como um espaço de descobertas, e de troca de papéis, pois “não são somente os professores que controlam ou definem o conhecimento, mas a atuação desses atores (professores e alunos) que se farão presentes na (re) construção e (re) significação desses saberes” (Montibeller, 2015, p. 25).

Assim, para a autora, as formas de ensinar e de aprender já levam um novo tom, o de construir através de vivências experimentadas e articuladas com o dia a dia, evitando

que o processo de aprender seja mecânico e sem significado. Embora se perceba nas escolas uma fragilidade na prática docente ou uma crise na educação, podemos perceber que é através das tentativas de acertos, que os professores reconstróem os seus saberes, priorizando alguns aspectos fundamentais (Montibeller, 2015).

Condizente com essas afirmações, Curi apresenta uma importante constatação quanto ao ensino da Matemática na educação contemporânea, “o conhecimento “de e sobre” Matemática é muito pouco enfatizado, mesmo no que se refere aos conteúdos previstos para serem ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Curi, 2005, p. 69). Considera-se, a partir dessas proposições, que há uma profunda inter-relação entre os cursos de formação de professores dos anos iniciais e a mediocridade do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a autora, “os futuros professores concluem os cursos de formação de professores sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar” (Curi, 2005, p. 70), sobretudo, desconhecendo os conceitos e os procedimentos inerentes ao processo educativo, além da ausência da linguagem própria da Matemática. Esses fatores resultam em docentes que desconhecem a habilidade de analisar os processos de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades, analisando e propondo situações didáticas, além do desempenho dos alunos e da própria prática docente.

MARCO METODOLÓGICO

Dessa forma, ao situar algumas possibilidades sobre as quais se constituiu o estudo, é importante referir que esta investigação, em primeiro lugar, configura-se como uma pesquisa qualitativa que, conforme Costa (2019), não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.

Assim, podemos afirmar uma dicotomia entre metodologia qualitativa e metodologia quantitativa, pois o método é experimental (hipotético-dedutivo) é o conhecimento extraído da realidade natural ou social é estável e quantificável, a partir de um distanciamento entre o investigador e a realidade estudada. Em contraste, a metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista. Para Denzin e Lincoln (1994, p.4), a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência.

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Também os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Muitas vezes utilizada como o principal procedimento de investigação ou associada a outras técnicas de coleta de dados, ela possibilita um contato pessoal e bem próximo do pesquisador com a situação estudada, apresentando vantagens, tais como: a possibilidade do pesquisador se aproximar da visão de mundo de seus sujeitos de pesquisa; a descoberta de novos aspectos de um problema; possibilita conferir, na prática, a sinceridade de certas respostas dadas nas entrevistas; permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso de trabalho e uma preparação rigorosa do pesquisador. Diante do contexto, o planejamento da observação precisa ser preparado com antecedência e muito bem alinhado com a problemática da pesquisa e seus objetivos para que não se perca o foco de análise, pois os registros descritivos devem ser relevantes e organizados. Cabe ainda destacar que o conteúdo das observações deve contemplar um registro detalhado da descrição dos sujeitos e das atividades, e a reconstrução de diálogos.

Essa organização é justificada na proposta pedagógica da escola, pois, espera-se que a sala de aula de Matemática se torne um ambiente colaborativo, significativo, dinâmico e propício para a aprendizagem dos estudantes, mediado intencionalmente pelo docente, possibilitando-lhes, o fazer, o questionar, o criar e o participar como sujeito e protagonista de seu processo de desenvolvimento.

Logo no primeiro contato com os professores e alunos para combinar a realização das observações, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido em que todas professoras e alunos aceitaram participar e contribuir com a pesquisa. Com relação às entrevistas, as professoras escreveram suas respostas em um documento impresso, com as questões norteadoras. Ensino- aprendizagem de matemática pós pandemia.

1) Pode comentar sobre a prática pedagógica da disciplina de matemática em sala de aula

Quadro 1 - Pode comentar sobre a prática pedagógica da disciplina de matemática em sala de aula.

Professora 1	<i>“Tento atender os assuntos dos PCN’s, com didáticas para passar os conteúdos que são obrigatórios, números inteiros e números racionais, bem como operações”, mas muitos tem dificuldades até com as de adição, subtração e multiplicação, divisão e potenciação. Aí tento usar o dia a dia deles para facilitar a aprendizagem, levo materiais numéricos também que pode ajudar na explicação”</i>
Professor 2	<i>“Sim, dos assuntos que são abordados e que são deixados pelo professor em sala de aula existe uma busca incessante por parte dele, de extrair dos seus alunos, as vivências e as experiências para alcançar sucesso na disciplina, é difícil, mas me esforço muito para atrair os interesses dos meus alunos do 7º ano.</i>
Professor 3	Olha, algumas metodologias são repetitivas e desgastantes para os alunos, quando trabalho medidas de comprimento, massa e tempo e perímetro, área e volume busco trabalhar com materiais de madeira, modelagem para ensinar, e peço para eles mesmo usar o dia a dia deles para pensar a massa, o tempo, a área e o volume, mas não é fácil, muitas práticas são repetitivas e o estudante desanima”

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a Base Nacional Comum Curricular do 6º ao 9º ano no ensino de matemática deve:

Visar ao desenvolvimento: do pensamento numérico, por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a ampliar e construir novos significados para os números naturais, inteiros e racionais a partir de sua utilização no contexto social e da análise de alguns problemas históricos que motivaram sua construção; resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais e a partir delas ampliar e construir novos significados da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação (Brasil, 1999, p. 64).

Logo, conforme as respostas das entrevistas dos professores do 7º ano na Escola Estadual Profª Berezith Nascimento da Silva buscam referenciar a base nacional Curricular e os PCN's, pois suas respostas denotam uma preocupação com a inserção de conteúdos matemáticos com a realidade social e contextual dos alunos, mesmo que nas respostas aparecem que muitas metodologias sejam repetitivas e desgastantes aos alunos, mas mesmo assim, aparecem claramente em suas respostas uma preocupação em tentar possibilitar aos alunos meios para que possam identificar, interpretar e utilizar diferentes representações dos números naturais, racionais e inteiros, indicadas por diferentes notações, vinculando-as aos contextos matemáticos e não-matemáticos, conforme descreve os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (p. 64).

2) - Quais as abordagens metodológicas usadas na disciplina de matemática do 7º ano na Escola Estadual Profª Berezith Nascimento da Silva?

Quadro 2 - Quais as abordagens metodológicas usadas na disciplina de matemática do 7º ano na Escola Estadual Profª Berezith Nascimento da Silva?

Professora 1	<i>" Eu trabalho mais no método tradicional, mas em algumas aulas nos sábados e em outras aulas trabalhamos estatísticas e aulas de revisão. Sei que preciso melhorar e aprender novas metodologias, mas com a carga horária lotada, às vezes fica difícil inovar, claro, que sei que hoje tem muitos métodos mais fáceis, como o próprio uso das tecnologias que facilita muito para o aluno"</i>
Professor 2	<i>"Pelo que vejo e percebo muitas das abordagens é a pesquisa pelo aluno, outro significado importante é o despertar pelo interesse dos alunos pela disciplina de matemática, sabe quando dá aquele estalo, o aluno desperta e começa a gostar e ver que a matemática tem utilidade para ele na sua vida"</i>
Professor 3	<i>"Eu trabalho bastante com jogos matemáticos, sabatina, modelagem matemática e gincanas", essas metodologias despertam o interesse dos alunos do 7º ano e eles se interessam muito mais e é mais lúdica também, aprende brincando"</i>

Fonte: Dados da pesquisa

A pergunta inferida aborda a questão das novas abordagens metodológicas praticadas pelos professores da Escola Estadual Prof.ª Berezith Nascimento da Silva e as respostas apresentam aportes bastante interessantes, a professora 1 mostra que não se sente à vontade com as novas metodologias ou mesmo não conhece e não consegue se atualizar, mas reconhece a importância das metodologias ativas como facilitadoras da aprendizagem no ensino da matemática.

Mas nas respostas dos professores dois e três aparecem questões cruciais para a inserção de novas metodologias para o ensino de matemática, a pesquisa pelo aluno e o uso das modelagens, gincanas, e jogos matemáticos que contribuem de forma significativa no processo pedagógico em sala de aula.

A escola também precisa evoluir para atender toda demanda social de maneira mais assertiva. A escolha de conteúdos antes desconectada da realidade dos alunos passa a ser priorizada e relevante, sendo necessário que essa escolha fosse conectada com os problemas reais dos estudantes.

Assim como a pesquisa que foi mencionada pelo professor dois (2), a ludicidade na modelagem deve estar sempre presente, pois é uma estratégia que possibilita que o aluno consiga compreender de maneira mais concreta todos os conceitos que serão trabalhados em sala de aula. A modelagem ajuda que os estudantes possam manusear os materiais concretos e ao mesmo tempo constroem hipóteses, formulam concepções, transformam pensamentos, compartilham ideias. A ludicidade é a forma de deixar a matemática um pouco menos “inalcançável” e poder ser vista de forma mais acessível pelos indivíduos que participam do ensino da matemática.

Conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os alunos devem ser estimulados a aperfeiçoar seus procedimentos de cálculo aritmético, seja ele exato ou aproximado, mental ou escrito, desenvolvido a partir de procedimentos não-convencionais ou convencionais, com ou sem uso de calculadoras. Certamente, eles ainda não têm domínio total de algumas técnicas operatórias, como da multiplicação e da divisão envolvendo números naturais, compostos de várias ordens, ou aquelas com números decimais, e isso precisa ser trabalhado sistematicamente. O importante é superar a mera memorização de regras e de algoritmos (divide pelo de baixo e multiplica pelo de cima, inverte a segunda e multiplica) e os procedimentos mecânicos que limitam, de forma desastrosa, o ensino tradicional do cálculo (Brasil, 1999, p. 67).

O novo contexto da pandemia, dessa nova realidade impostas pela covid-19, surgiram muitos problemas sociais, a readaptação das estruturas escolares, dentro desse meio a readaptação do ensino, professores tiveram que fazer parte de uma nova realidade de ensino que de forma emergencial foi imposta de forma necessária, o ensino remoto as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas online, para evitar e conter o avanço da covid-19, porém essa nova adaptação trouxe também muitos prejuízos reais aos estudantes.

Outra questão também apontada pelos entrevistados (professor 2 e 3) dizem respeito ao tema da relação entre escola-família, considerada pelos professores como um dos impasses importantes no processo ensino-aprendizagem da matemática a Escola Estadual Prof.^a Berezith Nascimento da Silva.

Nota-se que os entrevistados inseriram na discussão que a interação entre a família e a escola resulta em melhoria no campo educacional anunciado por eles como meio facilitador para o processo de aprendizagem do ensino de matemática na citada escola.

Todavia, uma educação de qualidade depende fundamentalmente da participação da família. Essa não é o ponto de partida para a educação de seus filhos, pois, quando este chega à escola já possui elementos substanciais em sua formação individual. Para López (2014, p. 82): “A eficácia da educação escolar depende do grau de implicação, enfim, do grau de participação dos pais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes da pesquisa responderam a dois questionários distintos, todos com cinco perguntas, um que versava sobre a sua caracterização enquanto docente na prática pedagógica e o outro questionário respondido pelos estudantes versava sobre as suas dificuldades na apreensão da matemática, tentando explicar o objetivo geral da pesquisa, os impasses e os limites da prática pedagógica na matemática.

Desse modo o resultado apresentado nessa pesquisa com o estudo de caso em questão pode abrir novas perspectivas e contribuam com os estudantes do 7º ano da Escola pesquisada e esses consigam ver a disciplina de maneira mais abrangente e dinâmica, pois sabe-se com as concepções pedagógicas mais tradicionais e sem o aparato dialógico e inserido no contexto social dos estudantes a disciplina deixa de ser algo inventivo e passa a ser meros números, frações e cálculos matemáticos e reforçando ainda mais a ideia negativa da matemática descontextualizada da realidade de quem está aprendendo o que leva ao desinteresse e a dificuldade no processo pedagógico da matemática.

Assim, recorreremos ao estudo de caso exatamente porque apresentou a diversidade de formas de recolha de informação, pois tinha como finalidade o cruzamento de todos os ângulos e as perspectivas da análise estudada (Hamel, 1997).

Conclui-se que nessa pesquisa foi possível vislumbrar uma nova perspectiva para o entendimento da necessidade de inovação de práticas pedagógicas na Escola estadual Prof.^a Berezith Nascimento da Silva, pois é muito importante que haja uma renovação do ensino de matemática, pois com o acesso cada vez mais dos recursos tecnológicos dos estudantes, como o uso de celulares e vídeos acessados pelos mesmos, que explicam todos os conteúdos de matemática de forma mais interativa, faz-se necessário o educador trazer essa ferramenta para sala de aula de forma pedagógica, assim como a técnica da Modelagem são propostas inovadoras, desafiadoras e contemporâneas que buscam a renovação das práticas pedagógicas de Matemática e a obtenção de melhores índices de ensino, e levando os estudantes a adquirir uma aprendizagem significativa da matemática, despertando cada vez mais a sua curiosidade e o seu interesse.

Por fim, sabe-se que há vários outros fatores que estão além da prática pedagógica para que a defasagem no ensino de matemática pelos estudantes, sobretudo pós pandemia, como valorização da carreira docente com formação continuada permanente de modo a possibilitar que o profissional possa se atualizar nos novos métodos de ensino da matemática, também investimentos em materiais pedagógicos adequados à realidade da escola pesquisada e que pode oferecer novas oportunidade metodológicas aos estudantes, bem como formação docente com vistas à inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Disponível em (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>), 2017. Acesso em: 20 jul. 2023

CURI, Rui *et al.* **Molecular mechanisms of glutamine action.** Journal of cellular physiology, v. 204, n. 2, p. 392-401, 2005.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, José C. e SANTOS, Akiko. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2003.

LOSS, Adriana Salete. **Anos Iniciais: Metodologia para o Ensino da Matemática.** 2.ed. rev. e atual. Curitiba: Appris, 2016.

LUIZ, Elisete Adriana José. COL, Lidiane. **Alternativas metodológicas para o ensino de Matemática visando uma aprendizagem significativa.** Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/cien/vi/paper/viewFile/1015/115> acesso: 15/09/2023.

MONTIBELLER, Gilberto; VON WINTERFELDT, Detlof. **Cognitive and motivational biases in decision and risk analysis.** Risk analysis, v. 35, n. 7, p. 1230-1251, 2015.

NACARATO, Adair Mendes. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RODRIGUES, Poliana F. C. CORRÊA, Marcelo. Et AL. **Resolução de Problemas: Abordagem ao Ensino da Função Quadrática.** Disponível em: <http://xiv.ciaemremate.org/index.php/xivciaem/paper/viewFile/616/36> acesso: 20 ago. 2023.

SHULMAN, L. S. **El saber y entender de la profesión docente.** Estudios Públicos, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Impasses e Desafios: Estudo de Caso da Prática Pedagógica do Ensino de Matemática no 7º Ano da Escola Estadual Professora Berezith Nascimento da Silva na Cidade de Itacoatiara-Amazonas

Impasses and Challenges: Case Study of the Pedagogical Practice of Teaching Mathematics in the 7th Year of the Professora Berezith Nascimento da Silva State School in the City of Itacoatiara-Amazonas

Rafael Wylliams Oliveira Arcos

Professor da Rede Estadual do Amazonas-SEDUC, Graduação em Licenciatura Plena em Matemática, pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA. Especialização em Matemática Financeira e Estatística Universidade Candido Mendes -UCAM. <http://lattes.cnpq.br/8077720349320857>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo - Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nessa dissertação de mestrado consistiu em analisar os impasses e desafios da prática pedagógica no processo de dificuldades de aprendizagens no ensino de matemática no 7º ano da Escola Estadual Prof.^a Berezith Nascimento da Silva na cidade de Itacoatiara- Amazonas, tendo como objeto de estudos, os alunos das turmas da 7ª série do ensino fundamental II. Com a pandemia covid-19 e o ensino online nos dois últimos anos, ficou mais evidente o retrocesso do ensino de matemática e os desafios que os professores terão de enfrentar para sanar as dificuldades dos alunos no ensino/aprendizagem. Desde a qualidade do ensino, a falta de formação dos professores para lidar com o ensino-aprendizagem até a necessidade de novas metodologias ativas para sanar as deficiências pedagógicas e inclusão de novas alternativas no ensino da matemática. Mas a pandemia colocou em evidência essa problemática, com o isolamento social e aula online, os estudantes foram



os mais prejudicados que perderam muitas aulas e aumentaram ainda mais o déficit no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: impasses; desafios; ensino-aprendizagem; matemática.

ABSTRACT

The research developed in this master's thesis consisted of analyzing the impasses and challenges of pedagogical practice in the process of learning difficulties in teaching mathematics in the 7th year of the Escola Estadual Prof.^a Berezith Nascimento da Silva in the city of Itacoatiara- Amazonas, having as its objective of studies, students in the 7th grade classes of elementary school II. With the covid-19 pandemic and online teaching in the last two years, the setback in mathematics teaching and the challenges that teachers will have to face to overcome students' difficulties in teaching/learning became more evident. From the quality of teaching, the lack of teacher training to deal with teaching-learning to the need for new active methodologies to remedy pedagogical deficiencies and the inclusion of new alternatives in the teaching of mathematics. But the pandemic highlighted this problem, with social isolation and online classes, students were the most affected, missing many classes and further increasing the deficit in the teaching-learning process.

Keywords: impasses; challenges; teaching-learning; Mathematics;

INTRODUÇÃO

Este estudo visa pontuar questões acerca da prática pedagógica do ensino da matemática de forma que a resignificação da visão e percepção da prática pedagógica pelos alunos e pelos professores, levando-os a compreender a disciplina de forma mais dinâmica, sobretudo para que a aprendizagem aconteça.

Para além dessas questões salientamos que os professores são os facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, mostrando o verdadeiro sentido da educação. Os professores têm que trabalhar as dificuldades de seus alunos, de forma que eles avancem em suas respectivas séries e descobrir suas habilidades e motivá-los para que se desenvolvam em diversos aspectos: sociais, psicológicos, cognitivos etc.

Assim, dentro da escola o papel de transmitir conhecimentos importantes para a vida em sociedade é tarefa dos professores e/ou pedagogos. Os conteúdos a serem transmitidos aos alunos devem ser bastante significativos, devem estimular aos educandos a pensarem, dialogarem, questionarem serem peças atuantes do saber.

Nossos alunos precisam de uma formação, que os capacitem a pensarem de forma científica, a elaborarem suas próprias hipóteses, uma formação de base sólida e bem elaborada que os ajudem a enfrentarem os obstáculos da vida com mais autonomia e segurança. Segundo Libâneo (2003, p.09), "a escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização".

Assim, podemos considerar que a educação tem o poder de transformar e promover mudanças em todas as esferas: políticas, sociais, econômicas etc., e que a escola,

acompanhada de seus professores/pedagogos possuem um papel importante em nossa sociedade. Segundo análise de Libâneo (2003, p. 27), “trata-se, assim de capacitar os alunos a selecionar informações, mas, precisamente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação existe desde o momento em que o homem precisou passar para gerações posteriores suas experiências e práticas sociais a fim de sobreviver e preservar sua espécie. Sabe-se que o homem através de sua capacidade origina o processo que se denomina educação. A educação, portanto, proporciona aos indivíduos a construção de experiências, sua formação e desenvolvimento a fim de conservar transmitir e enriquecer a existência social entre os homens. Isso ocorre por meio de escolas, organizações, família, igreja, universidades e outras instituições. O presente trabalho irá deter-se a educação formal. Portanto, a educação existe porque aprendemos e ensinamos, porque precisamos saber para fazer, criando assim condições para a preservação da existência humana (Garalis, 1997).

Fazendo uma breve menção aos períodos anteriores, podemos dizer que a educação grega se dirigia para a integração do indivíduo ao ideal da polis que consistia em prepará-lo para ser cidadão e desenvolver as virtudes para a vida social. Já na idade média a preocupação fundamental destinava-se ao ensino religioso, ao desenvolvimento espiritual e da fé. Em ambos os períodos os conhecimentos eram recebidos como verdades inquestionáveis. Porém as contradições decorrentes do processo de decomposição da ordem feudal e da ascensão da burguesia, com a conseqüente implantação do capitalismo estabelecem. Intensificando-se o comércio, a colonização assume características empresariais, e a Europa é inundada pelas riquezas extraídas da América (Garalis, 1997).

O crescimento das manufaturas provoca alteração nas formas de trabalho. Os artesãos de produção doméstica começam a perder para os capitalistas seus instrumentos de trabalho, e reunidos nos galpões onde nascem às futuras fábricas, passam a receber salário.

A nova ordem se consolida com o mercantilismo, sistema que supõe o controle da economia pelo estado e que resultou da aliança entre reis e burgueses. Estes financiavam a monarquia absoluta necessita de exército e marinha, enquanto os reis ofereciam em troca vantagens como incentivos e ofereciam em troca vantagens como incentivos e concessão de monopólios que aumentaram a acumulação de capital; politicamente o século XVII é absolutista, é um sinal dos tempos em que o homem abandona as explicações religiosas e busca a autonomia da razão. A partir de então se busca uma explicação racional do mundo baseado em métodos e análises científicos (Garalis, 1997).

O setor educacional for se desenvolvendo de acordo com essas novas exigências, pois os objetivos educacionais em geral refletem as necessidades sociais e políticas de cada período, do desenvolvimento das sociedades. A educação vai despertando no educando o saber científico, através de experiências e do desenvolvimento da razão (Garalis, 1997).

O Construtivismo na História

Essas três escolas divergem quanto à relação entre meio ambiente e inteligência. A concepção teórica empirista parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo meio ambiente e não pelo sujeito. Portanto de fora para dentro. A ideia é que o ser humano não nasce inteligente, mas é passivamente submetido às forças do meio, que provocam suas reações. As reações satisfatórias são incorporadas e as insatisfatórias tendem a serem eliminadas. Assim o desenvolvimento intelectual pode ser totalmente modelado de fora, porque a força que o determina se encontra nos estímulos internos e não no indivíduo (Piaget, 1987).

A concepção teórica racionalista parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo indivíduo e não pelo meio, por consequência de dentro para fora. A concepção intelectual é que o ser humano já nasce com a inteligência pré-moldada. A lógica, por exemplo, seria uma capacidade inata do homem (Piaget, 1987).

No Brasil, a abordagem sobre o construtivismo estabeleceu-se de modo mais intenso, a partir de meados da década de 80. Por essa época o construtivismo passa a enriquecer as discussões pedagógicas que acentuem os aspectos antropológicos epistemológicos e sociais. Iniciando pela questão epistemológica, sabe-se que desde idade moderna perdura entre os filósofos a discussão sobre a natureza, origem e limites do conhecimento humano; na tendência racionalista, que vem de Descartes e na tendência empirista.

Os construtivistas superam essa dicotomia explicando o conhecimento como resultado de uma construção contínua, entremeada pela invenção e descoberta, sendo o construtivismo visto como uma concepção interacionista. Essa teoria parte do pressuposto antropológico que recusa a tradicional concepção metafísica de uma natureza humana universal, essencial e estática. Ao contrário, homem se faz pela interação social, pelas relações entre os homens e por sua ação sobre o mundo. O homem é um ser histórico-social, e por isso, a maneira de aprender a realidade é um processo dinâmico, a história é entendida como experiência do indivíduo, ou grupo a que pertence: sempre que surgem fatores novos, as antigas estruturas lógicas se desfazem sendo necessárias outras formas de equilíbrio (Piaget, 1987).

Foi através de sua epistemologia genética que educadores como Ferreira e Teberosky (2001) transformaram o construtivismo numa teoria e não num método, a ser utilizado nas escolas e não num método, a ser utilizado nas escolas para facilitar o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Em relação estritamente alfabetização pode-se dizer que o construtivismo contribui significativamente na tarefa de compreender as produções da criança e saber respeitá-las como construções genuínas, indicadoras de progresso e não como erros.

No construtivismo a maneira de edificar o saber é muito amplo, incluindo realmente as ideias de descobrir, inventar, redescobrir, criar, sendo que aquilo que se faz é tão importante quanto o como e o porquê fazer. Não esquecer que a ação se dará no sentido de compreender, atribuir um sentido, levando em conta as estruturas mentais de cada criança (Piaget, 1987).

A inteligência é uma forma especial de adaptação, porque se refere a busca do conhecimento da realidade, através da solução de situações-problema e da necessidade de colaboração de conhecimento que temos sobre o mundo e do contexto em que estamos inseridos.

A adaptação corresponde às ações do sujeito sobre os objetos de conhecimento visando, compreendê-los, conforme Piaget o próprio desenvolvimento da inteligência é decorrente do funcionamento da assimilação e da acomodação; mecanismos complementares embora que antagônicos (Becker, 2001).

A tendência geral do organismo é assimilativa, isto é, tende a reduzir o meio às suas necessidades. De conformidade com Piaget, assimilar significa incorporar cognitivamente os objetivos e esta absorção se realiza em conformidade com a estrutura organizacional presente no estágio de evolução intelectual em que se encontra o indivíduo (Orlandi, 2001).

É importante comentar que apenas, quando o meio resiste à assimilação é que o sujeito se transforma para assimilá-lo, o que define a acomodação. A dimensão de espaço, por exemplo, é acomodativa. A acomodação é fundamental para a compreensão do processo aprendizagem, uma vez que define este processo como transformação profunda, demandando inclusive um esforço do indivíduo (a necessidade “vale o esforço”) (Orlandi, 2003).

Entretanto, este esforço só ocorre mediante a necessidade, o que isto subordina a educação em grande parte, ao sujeito, ou melhor, a descoberta de mecanismo, de criar necessidade, o que chamamos de situação-problema, ou seja, criar uma situação que coloque o sujeito em desequilíbrio com o meio (curiosidade, interesse, motivação), induzindo assim a um esforço acomodativa e, portanto, a uma aprendizagem (Orlandi, 2003).

Piaget e a Educação

Piaget é um dos maiores estudiosos do comportamento infantil, pois contribuiu com inúmeros relatos sobre os resultados conquistados ao longo de suas pesquisas com diversas crianças, as quais possibilitaram conclusões fundamentais a respeito do desenvolvimento da inteligência e das construções mentais ocorridas durante a infância.

Em sua formação, Piaget realizou pesquisas com outros animais das quais pôde tirar conclusões sobre a constante adaptação por parte deles quando se deparam com mudanças em seu *habitat* natural, possibilitando diversas teorias sobre o assunto. Nesse sentido, ele baseia seus estudos na compreensão do conceito de gênese, a partir de uma sequência de fases em que se constrói a inteligência das pessoas, desde a primeira infância (Piaget, 1987).

Contudo, deve ficar claro que o desenvolvimento da inteligência vem acompanhado do desenvolvimento do conhecimento, uma vez que a pessoa e o meio devem formar um todo, pois existe interdependência entre sujeito e objeto, e a inteligência é o centro de todo o desenvolvimento humano. Ao analisar a concepção supracitada, Piaget (1987, p. 39) acredita que:

O desenvolvimento da inteligência é como se fosse uma construção realizada pelas pessoas, um verdadeiro construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas. O problema consiste, pois, em compreender como se efetuam tais criações e por que, ainda resultem construções não-pré-determinadas, elas podem acabar por se tornarem logicamente necessárias. (...) é de natureza construtivista, isto é, em pré-formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas o que do ponto de vista pedagógico leva incontestavelmente e dar ênfase nas atividades que favoreçam a espontaneidade na criança.

Na concepção de Piaget (1987), a inteligência é fundamentalmente um princípio de intervenções vivas e influentes. É a adequação mental mais adiantada, uma forma imprescindível às interações entre o sujeito e o meio. Nessa linha de pensamento, considera-se a adaptação como o balanceamento entre as ações vividas pela pessoa.

É o uso da inteligência que traz novas invenções e modificações, fazendo com que o mundo seja um lugar melhor de se viver, pois novas situações são mais bem compreendidas, uma vez que é a partir daí que ela aparece com mais força. Na criança, a inteligência é desenvolvida com tudo que ela inventa e descobre, por mais simples que possa parecer (Piaget, 1987).

Assim, a epistemologia genética (Piaget, 1987) busca analisar como o conhecimento e a inteligência é desenvolvida a partir da interação da pessoa com meio ambiente. Além de apresentar as distintas constituições e o aumento do conhecimento como interação, cria um padrão voltado à compreensão interacionista.

No modelo desenvolvido por Piaget (1987), a adaptação é compreendida como uma moderação entre a identificação e a adaptação ou um balanceamento constituído durante o processo de troca entre os sujeitos e os objetos.

Em seus estudos, Piaget (1997) considera a assimilação como a ação da pessoa sobre o meio no qual ela está inserida, podendo transformá-lo em proveito próprio. Isso significa a incorporação de novos objetos ao esquema de ação, com a criança encarando novos desafios e buscando assimilá-los aos processos que já compreende. Esse é um processo contínuo, em que a pessoa recebe inúmeros estímulos durante suas interações, amadurece as próprias ideias e desenvolve a inteligência e os conhecimentos.

Para ele a razão humana não se explica por fatores inatos. A suposição inicial que permanece e dirige seus experimentos é de que a lógica resulta de um processo de aprendizagem. O raciocínio geralmente interpretado como característica natural da espécie humana é concebido, na sua teoria como consequência de um processo de elaboração e não como condição intrínseca inevitavelmente manifestada no adulto normal (Piaget, 1987, 1997).

O ser humano, portanto, aprende a ser racional e a explicação deste processo de aprendizagem esclarece o conhecimento pois para fazer epistemologia de uma maneira clara e objetiva é necessário achar os processos de formação como se passa de um menor conhecimento e um conhecimento superior sendo isto relativo ao nível e a ponto de vista do indivíduo. O estudo destas transformações do conhecimento, o ajustamento progressivo do saber é o que Piaget (1987) chama de epistemologia genética.

De acordo com Piaget (1987, p. 10), houve um desacordo desta concepção ao contextualizar que do ponto de vista da relação epistemológica, saber humano, é considerado na sua origem: não deriva dos objetos e nem do sujeito de maneira isolada. Para os empiristas o conhecimento se dá através das experiências. Aqui a relação epistemológica dá-se com a predominância da ação do conhecimento sobre o sujeito.

A visão de mundo existente em uma determinada situação histórica evolui conforme seja capaz ou incapaz de explicar a realidade. A visão de desenvolvimento, como processo de apropriação pelo homem da experiência histórico-social é relativamente a mais recente concepção interacionista de desenvolvimento de Piaget. Apoiá-la na interação entre organismo e meio, do ponto de vista didático importa dizer que o organismo (sujeito) é um sistema aberto, alimenta-se do meio externo, estando em contínua troca (interacionismo). O que se faz essas trocas com o meio é o desequilíbrio contínuo do sujeito provocado pela própria relação entre sujeito e meio na procura do reequilíbrio interno (Piaget, 1987).

Na interação com o ambiente, resulta-se construir estruturas mentais e a aquisição de modos de fazê-las funcionar. O eixo central é, pois, a alteração organismo-meio e essa interação sucedem através de processos simultâneos; a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida (Piaget, 1987).

MARCO METODOLÓGICO

Assim, podemos afirmar uma dicotomia entre metodologia qualitativa e metodologia quantitativa, pois o método é experimental (hipotético-dedutivo) é o conhecimento extraído da realidade natural ou social é estável e quantificável, a partir de um distanciamento entre o investigador e a realidade estudada. Em contraste, a metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista.

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Também os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (Minayo, 2001, p. 14).

Os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa. Esta parece ser a posição dominante dos autores que abordam

a metodologia dos estudos de caso. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

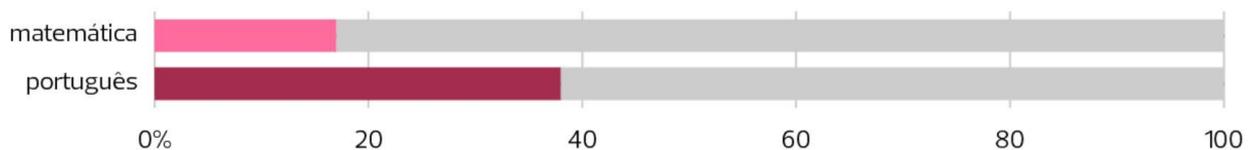
No momento da discussão dos resultados é um dos mais delicados da pesquisa. Segundo Costa (2019), é quando o trabalho atinge o seu momento decisivo, pois, ao se fazer a crítica interna ao trabalho visa-se ao conteúdo da obra, ao seu significado. Para o autor, é onde o pesquisador reduz a análise da obra em duas categorias: crítica de interpretação ou hermenêutica e crítica de valor interno de conteúdo.

Primeiramente se fez a observação da pesquisa para ampliar o espectro da análise sobre os impasses e desafios da prática pedagógica no processo de dificuldades de aprendizagens no ensino de matemática no 7º ano da Escola Estadual Prof.^a Berezith Nascimento da Silva na cidade de Itacoatiara- Amazonas. Conforme Lüdke e André (2015, p.29), há de se tomar o cuidado de o observador participante determinar momentos específicos para conduzir essa atividade, exigindo planejamento. Para os autores, “a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (Lüdke e André, 2015, p.29).

Assim, se recorreu nesse estudo de caso, primeiramente a uma diversidade de formas de recolha de informação, e tendo por finalidade, possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise (Hamel, 1997). Entre os instrumentos de recolha de informação o pesquisador fez uso do diário de anotações para fazer a observação, o questionário, as fontes documentais, a entrevista individual e de grupo e outros registros tecnológicos que se tem hoje disponível.

Ensino-Aprendizagem de Matemática Pós Pandemia

Figura 1 - Aprendizado efetivo de alunos no ensino remoto em relação ao esperado presencial.



Fonte: elaboração Barros et al. (2021).

A taxa de rendimento escolar é medida anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), por meio dos dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica, e de grande importância para a verificação e o acompanhamento dos dados da escola. A realidade dos alunos mudou com a pandemia e o afastamento dos alunos da escola com o isolamento social, mesmo com as mediações tecnológicas, com aulas inéditas, mesmo com o esforço do professor ainda houve perdas bastante significativas no aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, segundo o relatório “Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional”, que em 2020, os alunos deixarão de aprender mais em matemática, na maioria dos casos, e afirma que os mais prejudicados foram os estudantes do ensino fundamental 2 em relação aos estudantes do ensino médio (Centro de Aprendizagem em avaliação e resultados para o Brasil e a África Lusófona, 2020, p.01).

Conforme constatou o relatório:

Com a pandemia de covid19, no cenário mais otimista, esses alunos deixarão de aprender o equivalente a 1,8 ponto em língua portuguesa e a 1,5 ponto em matemática. No cenário mais pessimista, o aprendizado não realizado será de 9,5 pontos em língua portuguesa e 7,9 em matemática (Centro de Aprendizagem em avaliação e resultados para o Brasil e a África Lusófona, 2020, p. 4.).

Na observação da pesquisa foi possível perceber que sala de aula os estudantes do 7º ano da Escola Estadual Prof.^a Berezith Nascimento da Silva na cidade de Itacoatiara apresentaram dificuldades com os déficits cognitivos e de aprendizagens na disciplina de matemática pós pandemia, mas os professores através da sua prática pedagógica em conjunto com a coordenação pedagógica da escola buscou através das várias ações recuperar o aprendizado dos alunos nos anos de 2022 e 2023 com aulas de recuperação de conteúdos no início do ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado intitulada Impasses e desafios: estudo de caso da prática pedagógica do ensino de matemática no 7º ano da Escola Estadual Professora Berezith Nascimento da Silva na cidade de Itacoatiara-Amazonas, por isso, para realizar o objetivo geral da pesquisa: os impasses e desafios da prática pedagógica no processo de dificuldades de aprendizagens no ensino de matemática no 7º ano da Escola Estadual Prof.^a Berezith Nascimento da Silva na cidade de Itacoatiara-Amazonas privilegiamos as narrativas horizontais dos que ensinam a matemática e os que apreendem, sempre pensando o processo de ensino como um prática dialógica entre os envolvidos, professores e estudantes diretamente implicados na relação pedagógica.

No desenvolvimento da pesquisa através do método qualitativo se pode concluir como se consolida na prática a aplicação dos conhecimentos matemáticos, e ao mesmo tempo foi possível identificar as limitações e dificuldades que a maioria dos docentes apresentam sobre o ensino de Matemática para o 7º ano da Escola Estadual Professora Berezith Nascimento da Silva, pois as respostas demonstraram que há deficiências na prática metodológica, ainda apegado ao método tradicional de explicação dos conteúdos na lousa e exercícios no caderno, sem recursos pedagógicos, o que se constatou nas respostas de alguns estudantes ao ser perguntando sobre os limites do ensino da matemática na escola estudada.

Assim, parte-se da ideia de que diante dos impasses e desafios na prática pedagógica no ensino da matemática apresentados pelos professores e estudantes seja possível desvelar novas práticas pedagógicas que possam modificar a percepção dos conteúdos de habilidades na aprendizagem da disciplina matemática.

Diante da coleta dados e da análise do estudo de caso, podemos concluir que alguns desafios se apresentaram na prática pedagógica em sala de aula dos professores e estudantes do 7º ano da Escola da Escola Estadual Prof.^a Berezith Nascimento da Silva na Cidade de Itacoatiara, como a necessidade de adequar os materiais pedagógicos de acordo com a realidade dos estudantes, como uso da modelagem, dos jogos e das tecnologias, além de trabalhar os conteúdos matemáticos de acordo com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), introduzindo o diálogo com as disciplina de português que pode facilitar formas diferenciadas de interpretações de textos, uma das dificuldades que são apresentados pelos estudantes, intercalando os conteúdos de matemática com temas contemporâneos, como cidadania, mídias sociais e acesso à informação.

REFERÊNCIAS

BECKER, Bertha K. **Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários.** Parcerias estratégicas, v. 12, n. 1, p. 135-59, 2001.

CENTRO de Aprendizagem em avaliação e resultados para o Brasil e a África Lusófona. **Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional.** FGV/ EESP. São Paulo, 25 de novembro de 2020, p1,12. Disponível: <https://fundacaolemann.org.br/.pdf>.

COSTA. Arlindo. **Metodologia Científica.** Mafra: Nosde, 2019.

GARALIS, Algirdas. **Kūno kultūros pedagogo rengimas: kultūrologinis aspektas.** Acta Paedagogica Vilnensia, n. 4, p. 138-143, 1997.

LIBÂNEO, José C. e SANTOS, Akiko. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazoz Afonso. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MINAYO, Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura.** São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 1998.

TEBEROSKY, A; FERREIRO, E. **Além da Alfabetização.** São Paulo: Ática, 1996.

TORRES, M. **Aprendizagem da linguagem escrita – processos evolutivos e implicações didáticas.** São Paulo: Cortez, 2014.

**Brincadeira deve Continuar: a
Importância do Lúdico nas Séries
Iniciais do Ensino Fundamental: um
Estudo de Caso na Escola Estadual
Presidente Kennedy no Turno
Vespertino no Ano de 2022 a 2023
no Município de Coari-Amazonas-
Brasil**

*Play Must Continue: the Importance
of Play in the Early Grades of
Elementary School: a Case Study
at the Presidente Kennedy State
School in the Afternoon Shift
in the Year 2022 to 2023 in the
Municipality of Coari-Amazonas-
Brazil*

Ericka Jade Araújo Mitouso

Doutoranda Em Ciências da Educação Pela Universidad Del Sol (UNADES). Mestrado em Ciências da Educação Pela Universidad Del Sol (UNADES). Pós-graduada Em Educação Infantil e Anos Iniciais Pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Pós-graduada Em Psicopedagogia Pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia Pela Universidade Paulista (UNIP). <https://lattes.cnpq.br/0602382815229985>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo - Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337>

RESUMO

Este estudo séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente na Escola Estadual Presidente Kennedy, localizada em Coari, Amazonas, Brasil. O estudo discute como os jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, além de abordar os desafios enfrentados pelos educadores na implementação



dessas práticas no ambiente escolar. Baseado em uma pesquisa quantitativa e qualitativa, o estudo analisa as percepções de professores quanto à eficácia da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de um planejamento pedagógico que inclua essas práticas.

Palavras-chave: ludicidade; educação infantil; jogos educativos; desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

This study explores the role of playful activities as essential pedagogical tools in the early grades of Elementary School, specifically at the Presidente Kennedy State School, located in Coari, Amazonas, Brazil. The study discusses how games and play are fundamental for children's cognitive, social, and emotional development, in addition to addressing the challenges faced by educators in implementing these practices in the school environment. Based on a quantitative and qualitative research, the study analyzes teachers' perceptions regarding the effectiveness of playfulness in the teaching-learning process, highlighting the need for pedagogical planning that includes these practices.

Keywords: playfulness; early childhood education; educational games; cognitive development.

INTRODUÇÃO

O uso de atividades lúdicas em contextos educacionais tem ganhado destaque por seu potencial em promover o desenvolvimento integral das crianças. Brincar é uma atividade que transcende o simples entretenimento, representando uma linguagem universal pela qual as crianças exploram o mundo, expressam sentimentos e constroem conhecimento. Teóricos como Piaget e Vygotsky já ressaltavam a importância do lúdico na construção do conhecimento, destacando que a brincadeira não é apenas uma forma de distração, mas sim uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Piaget, 1978; Vygotsky, 1984). Essas práticas têm o poder de transformar o ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico, acolhedor e propício ao aprendizado significativo.

O lúdico, ao ser integrado ao planejamento pedagógico, oferece uma abordagem que favorece a criatividade, a interação social e o engajamento dos alunos. Piaget (1978) argumenta que, durante as brincadeiras, as crianças assimilam novas informações e exercitam suas capacidades de resolver problemas de maneira espontânea e prazerosa. Por sua vez, Vygotsky (1984) destaca que o brincar cria zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando que os alunos superem suas limitações atuais com o apoio de colegas e educadores. Assim, o lúdico não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui para a formação integral do indivíduo, preparando-o para os desafios da vida em sociedade.

No contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental, a ludicidade assume um papel ainda mais importante, pois atende às necessidades específicas dessa faixa etária, como a necessidade de movimento, curiosidade e interação social. No entanto, a prática

ainda enfrenta resistência em muitos ambientes escolares, seja pela falta de formação docente, seja pelas limitações de recursos e a rigidez dos currículos. Muitos professores sentem-se despreparados para integrar o lúdico em suas aulas ou veem essa prática como incompatível com as exigências acadêmicas do sistema educacional.

Este estudo analisa a aplicação do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco na Escola Estadual Presidente Kennedy, localizada no município de Coari, Amazonas. A pesquisa realizada nessa escola busca compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores ao incorporar atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, bem como identificar as oportunidades para superar esses desafios. Além disso, discute como essas práticas podem ser adaptadas ao contexto da escola pública, que muitas vezes enfrenta limitações de infraestrutura e recursos.

Ao longo deste estudo, serão abordados os benefícios do lúdico no desenvolvimento das crianças, os principais entraves para sua implementação e as estratégias que podem ser adotadas para integrar essas práticas de forma efetiva e sistemática. Ao explorar o tema, pretende-se contribuir para uma compreensão mais ampla da importância do brincar no ambiente escolar, fortalecendo a argumentação em defesa de uma educação mais criativa, engajante e significativa para as crianças.

A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade é frequentemente associada ao universo infantil, mas seu papel vai muito além do simples brincar. Santos (1997) define a ludicidade como, “a ponte entre o mundo interior da criança e o ambiente social, permitindo que ela explore, experimente e compreenda o mundo ao seu redor”. Nesse sentido, o brincar é uma linguagem universal pela qual as crianças expressam emoções, criam narrativas e elaboram sua visão de mundo, transformando suas experiências em aprendizado significativo.

No contexto escolar, a ludicidade se destaca como uma prática pedagógica essencial, capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo mais dinâmico, interativo e prazeroso. Ao brincar, as crianças não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, como também aprendem a interagir socialmente, resolver problemas e lidar com desafios de forma criativa. Vygotsky (1984) argumenta que o lúdico é uma das principais ferramentas para a criação de zonas de desenvolvimento proximal, permitindo que as crianças avancem para além de suas capacidades imediatas com o suporte de colegas ou educadores.

A brincadeira também é uma oportunidade ímpar para que o professor observe aspectos importantes do desenvolvimento infantil. Durante as atividades lúdicas, as crianças revelam habilidades como resolução de conflitos, trabalho em equipe, empatia e resiliência. Por exemplo, em jogos que envolvem regras, os alunos aprendem a negociar, respeitar turnos e lidar com frustrações, desenvolvendo competências que são indispensáveis para a vida em sociedade. Essas práticas também possibilitam que o educador identifique talentos, dificuldades e necessidades específicas de cada aluno, adaptando sua abordagem pedagógica de forma personalizada.

Conforme destaca Maluf (2009), “o lúdico não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma filosofia que valoriza o aprendizado pela experiência e pela interação”. Essa

perspectiva sublinha que a ludicidade não deve ser vista como uma atividade secundária ou paralela ao currículo, mas como um eixo estruturante da educação infantil. Quando integrada ao planejamento pedagógico, ela estimula a criatividade, amplia a concentração e fortalece a relação entre o aluno e o conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e engajador.

Além disso, a ludicidade contribui diretamente para o desenvolvimento emocional das crianças. Em contextos lúdicos, elas se sentem seguras para expressar emoções, superar medos e experimentar novas possibilidades. Segundo Piaget (1978), a brincadeira é um meio pelo qual as crianças assimilam o mundo à sua volta, internalizando conceitos de maneira natural e prazerosa. Esse processo, aliado à socialização, ajuda a construir uma base sólida para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e do senso de pertencimento.

No entanto, é importante ressaltar que a ludicidade não se limita ao brincar livre. Ela também pode ser planejada estrategicamente pelos educadores para alcançar objetivos específicos de aprendizagem. Por exemplo, jogos de tabuleiro podem ser usados para ensinar conceitos matemáticos, enquanto brincadeiras de encenação permitem trabalhar habilidades de linguagem e expressão corporal. Essas atividades não apenas fortalecem as conexões neurais das crianças, mas também despertam nelas o desejo de aprender, transformando a sala de aula em um espaço de descoberta e exploração.

Portanto, o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil transcende o entretenimento. Trata-se de uma abordagem que integra a cognição, a emoção e a socialização em um mesmo processo, promovendo uma educação mais completa e alinhada às necessidades das crianças. Ao reconhecer a ludicidade como um elemento central do ensino, os educadores não apenas enriquecem o aprendizado, mas também contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, cooperativos e preparados para enfrentar os desafios do futuro.

Importância dos Jogos e Brincadeiras

Os jogos e brincadeiras têm papel central no desenvolvimento das crianças, pois proporcionam oportunidades únicas de aprendizado. Segundo Vygotsky (1984), “o brincar é uma atividade complexa que combina o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, permitindo que a criança internalize normas e valores de maneira natural”. Além disso, atividades lúdicas promovem a integração entre os pares, fortalecendo habilidades como comunicação e empatia. Um exemplo concreto disso pode ser observado na aplicação de jogos de tabuleiro em sala de aula. Esses jogos não apenas estimulam o raciocínio lógico, mas também ensinam as crianças a esperar sua vez, respeitar regras e lidar com frustrações. Essa combinação de aprendizado técnico e socioemocional demonstra o poder transformador do lúdico.

Desafios na Implementação do Lúdico

Apesar das evidências amplamente documentadas sobre os benefícios das práticas lúdicas no ambiente escolar, sua implementação nas escolas ainda enfrenta barreiras significativas. Essas dificuldades são particularmente perceptíveis na Escola Estadual Presidente Kennedy, onde 60% dos professores entrevistados relataram sentir dificuldade

em integrar atividades lúdicas ao planejamento pedagógico. Essa dificuldade decorre, em grande parte, da falta de formação adequada, que compromete a confiança e a capacidade dos docentes de explorar o potencial do lúdico em suas práticas de ensino.

Santos (1997) argumenta que “a ausência de programas de capacitação voltados para o lúdico é uma das principais causas da resistência dos professores em adotar essa abordagem”. Muitos educadores desconhecem as possibilidades pedagógicas que o lúdico oferece, frequentemente associando-o a atividades puramente recreativas, sem vínculo direto com os objetivos curriculares. Essa percepção equivocada reflete a necessidade urgente de programas de formação continuada que demonstrem, na prática, como o brincar pode ser utilizado para ensinar conteúdos escolares de forma inovadora e eficaz.

Outro desafio significativo identificado foi a carência de materiais didáticos. Cerca de 45% dos professores entrevistados destacaram a falta de recursos adequados como um fator limitante para a implementação de atividades lúdicas. Em escolas de áreas menos favorecidas, como a Escola Estadual Presidente Kennedy, essa carência é agravada pela falta de investimento em infraestrutura e materiais pedagógicos básicos. Por exemplo, a ausência de brinquedos educativos, jogos didáticos ou mesmo espaços adequados para brincadeiras restringe as possibilidades de integrar o lúdico ao planejamento pedagógico. Além disso, há um impacto estrutural e cultural que contribui para a subutilização do lúdico no ensino. A pressão para cumprir currículos extensos e voltados exclusivamente para resultados acadêmicos impede que os professores reservem tempo para o planejamento de atividades lúdicas. Essa situação é agravada pela sobrecarga de trabalho docente, que dificulta a dedicação necessária para desenvolver abordagens inovadoras e interativas. De acordo com os dados da pesquisa, muitos professores que raramente ou nunca utilizam o lúdico em sala de aula citam a falta de tempo como uma das razões principais. Ainda que as barreiras sejam evidentes, a análise também revela oportunidades para superar esses desafios. A implementação de oficinas práticas e a criação de redes colaborativas entre os professores podem ajudar a compensar a ausência de formação específica. Além disso, soluções criativas, como a utilização de materiais recicláveis e jogos tradicionais, podem mitigar a falta de recursos didáticos, permitindo que os professores explorem o lúdico mesmo em contextos de limitações materiais.

A pesquisa realizada na Escola Estadual Presidente Kennedy também revelou variações na frequência de uso do lúdico, conforme demonstrado no quadro 1 abaixo. Esses dados ilustram como a percepção e a prática do lúdico ainda são desiguais entre os professores, destacando a necessidade de intervenções direcionadas para promover sua utilização de maneira mais consistente.

Quadro 1 – Frequência de utilização de atividades lúdicas em sala de aula.

Frequência de Utilização	Número de Professores
Sempre	5
Frequentemente	8
Ocasionalmente	10
Raramente	6
Nunca	3

Fonte: Dados da pesquisa realizada com professores da Escola Estadual Presidente Kennedy, 2022-2023.

Esses dados reforçam que, embora alguns professores já integrem o lúdico em suas práticas com certa regularidade, a maioria ainda utiliza essas abordagens de forma esporádica ou quase inexistente. Essa disparidade destaca não apenas os desafios estruturais e culturais, mas também a necessidade de uma mudança na percepção e no valor atribuído ao lúdico como estratégia pedagógica essencial. Investir em formação, recursos e tempo dedicado ao planejamento é crucial para reverter esse cenário e tornar o brincar um componente central da prática educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo reafirma que a ludicidade é uma ferramenta pedagógica indispensável para as séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. No entanto, sua implementação enfrenta desafios estruturais e culturais que precisam ser urgentemente superados. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e socialização, deve reconhecer que as brincadeiras e os jogos são mais do que momentos recreativos; são instrumentos essenciais para a formação integral dos alunos.

A falta de formação continuada dos professores surge como uma das principais barreiras à inclusão do lúdico no planejamento pedagógico. Muitos educadores relataram dificuldades em compreender como o lúdico pode ser integrado aos conteúdos escolares de maneira eficaz. Nesse sentido, é essencial que programas de capacitação continuada sejam criados e difundidos, abordando tanto os fundamentos teóricos quanto as práticas pedagógicas lúdicas. Tais programas devem oferecer ferramentas concretas e estratégias adaptáveis à realidade de cada escola, promovendo o uso de jogos, brincadeiras e dinâmicas como parte integrante das atividades curriculares.

Além disso, é crucial investir na melhoria dos recursos disponíveis nas escolas. A falta de materiais pedagógicos, como jogos educativos e espaços apropriados para brincadeiras, é outro entrave significativo. Parcerias com ONGs, instituições de ensino superior e empresas podem fornecer suporte para suprir essas carências, ao mesmo tempo em que promovem ações colaborativas entre professores, alunos e a comunidade. A criatividade, aliada ao uso de materiais recicláveis e de baixo custo, também pode ser explorada como alternativa para implementar práticas lúdicas mesmo em contextos de restrição orçamentária.

Outro ponto que merece atenção é a flexibilização curricular, permitindo que o lúdico seja incorporado não como uma atividade secundária, mas como parte essencial do processo educacional. A inclusão de práticas lúdicas deve ser planejada de maneira intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem. Por exemplo, projetos interdisciplinares podem ser desenvolvidos para trabalhar conteúdos de matemática, ciências e linguagens por meio de jogos, atividades colaborativas e desafios que estimulem a criatividade e o raciocínio lógico.

A conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância do brincar também é fundamental. É necessário desconstruir a visão de que o lúdico é incompatível com o rigor acadêmico. Pelo contrário, ao valorizar o brincar como uma estratégia de

ensino, os professores tornam o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. Para isso, eventos como feiras lúdicas, workshops para pais e rodas de conversa entre educadores podem ser realizados, fortalecendo a percepção do lúdico como um elemento transformador na educação.

Portanto, promover a ludicidade como prática pedagógica exige um esforço coletivo entre professores, gestores, famílias e políticas públicas. Quando o lúdico é valorizado, as escolas se tornam espaços mais acolhedores, inclusivos e propícios à aprendizagem significativa. Ao permitir que as crianças aprendam brincando, estamos não apenas contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, mas também formando cidadãos mais criativos, resilientes e preparados para lidar com os desafios da vida contemporânea.

Transformar o lúdico em uma prática educativa sistemática e eficaz é mais do que uma escolha pedagógica; é um compromisso com uma educação que respeite as especificidades das crianças e as prepare para um futuro onde o aprendizado é construído com prazer e significado.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MALUF, A. C. M. **Ludicidade e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Editora, 2009.

SANTOS, S. M. P. **Brincar e aprender: o papel do lúdico na educação**. São Paulo: Editora, 1997.

Desafios e Possibilidades de Incluir a Ludicidade no Ensino Fundamental: um Estudo de Caso na Escola Estadual Presidente Kennedy no Turno Vespertino no Ano de 2022 a 2023 no Município de Coari-Amazonas-Brasil

Challenges and Possibilities of Including Playfulness in Elementary School: a Case Study at the Presidente Kennedy State School in the Afternoon Shift in the Year 2022 to 2023 in the Municipality of Coari-Amazonas-Brazil

Ericka Jade Araújo Mitouso

Doutoranda Em Ciências da Educação Pela Universidad Del Sol (UNADES). Mestrado em Ciências da Educação Pela Universidad Del Sol (UNADES). Pós-graduada Em Educação Infantil e Anos Iniciais Pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Pós-graduada Em Psicopedagogia Pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia Pela Universidade Paulista (UNIP). <https://lattes.cnpq.br/0602382815229985>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade de San Lorenzo – Unisal. <https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>. <https://lattes.cnpq.br/100477546337Resumo>

Este estudo explora os desafios e as possibilidades de integrar atividades lúdicas no planejamento pedagógico e nas práticas docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. O estudo, conduzido na Escola Estadual Presidente Kennedy, em Coari, Amazonas, identificou barreiras significativas, como a falta de formação docente e recursos inadequados, mas também destacou estratégias viáveis para superar essas dificuldades. A pesquisa qualitativa aponta que o lúdico, quando bem aplicado, contribui para a melhoria do engajamento e do desempenho dos alunos, promovendo uma educação mais significativa e prazerosa.

Palavras-chave: ludicidade; planejamento pedagógico; prática docente; desenvolvimento infantil.



ABSTRACT

This study explores the challenges and possibilities of integrating playful activities into pedagogical planning and teaching practices in the early grades of Elementary School. The study, conducted at the Presidente Kennedy State School in Coari, Amazonas, identified significant barriers, such as a lack of teacher training and inadequate resources, but also highlighted viable strategies to overcome these difficulties. Qualitative research points out that play, when well applied, contributes to the improvement of student engagement and performance, promoting a more meaningful and pleasurable education.

Keywords: playfulness; pedagogical planning; teaching practice; child development.

INTRODUÇÃO

O uso de atividades lúdicas como ferramenta pedagógica tem sido amplamente discutido na literatura educacional, especialmente no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental. As brincadeiras e os jogos, além de promoverem o aprendizado de maneira mais envolvente, são fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Segundo Vygotsky (1984): “o lúdico cria um ambiente seguro onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender, indo além de suas capacidades imediatas”. Esse aspecto torna a ludicidade uma aliada valiosa no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, integrar o lúdico ao planejamento pedagógico não é uma tarefa simples. Muitas escolas enfrentam desafios como falta de recursos didáticos, formação inadequada dos professores e currículos rígidos que priorizam conteúdos acadêmicos tradicionais em detrimento de abordagens criativas. De acordo com Maluf (2009): “a resistência em adotar o lúdico muitas vezes decorre de uma visão limitada sobre sua função pedagógica, vista erroneamente apenas como recreação”.

Este estudo, baseado em um estudo de caso na Escola Estadual Presidente Kennedy, analisa os desafios enfrentados pelos educadores ao implementar atividades lúdicas e propõe estratégias para sua inclusão de maneira eficaz. Ao discutir as barreiras e as oportunidades existentes, busca-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e acessíveis, capazes de atender às demandas do ensino contemporâneo.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUIR A LUDICIDADE

A ludicidade é uma prática pedagógica que transforma o aprendizado em uma experiência significativa e prazerosa. Santos (1997) define o lúdico como “uma forma de expressão que integra o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, promovendo uma aprendizagem mais completa”. No contexto educacional, o lúdico não se limita ao brincar, mas engloba atividades que estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a cooperação.

Além de ser uma ferramenta para engajamento e aprendizado, a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Kishimoto (2002), “o brincar

proporciona um espaço para a experimentação, onde as crianças aprendem a negociar, tomar decisões e lidar com frustrações”. Esse potencial faz com que as atividades lúdicas sejam especialmente valiosas nas séries iniciais do ensino fundamental, pois ajudam os alunos a assimilar conteúdos de maneira prática e significativa.

No entanto, a inclusão do lúdico no ambiente escolar enfrenta desafios significativos. A falta de formação continuada dos professores é uma das principais barreiras. Muitos docentes não têm acesso a cursos ou treinamentos que os preparem para integrar atividades lúdicas ao planejamento pedagógico. Além disso, a rigidez dos currículos escolares, frequentemente focados em conteúdos acadêmicos tradicionais, limita o tempo e o espaço para práticas inovadoras.

Outro obstáculo é a carência de recursos materiais e estruturais. Escolas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica frequentemente não dispõem de brinquedos pedagógicos, jogos educativos ou ambientes apropriados para atividades lúdicas. Segundo Moura (2014), “a criatividade dos professores é muitas vezes a única ferramenta disponível para superar a falta de infraestrutura, mas isso não deve ser uma solução permanente”.

Por outro lado, existem possibilidades reais de integrar a ludicidade de forma eficaz. O planejamento colaborativo entre os professores pode ajudar na criação de atividades interdisciplinares que utilizem o lúdico para trabalhar diversos conteúdos. Parcerias com instituições locais, como ONGs e universidades, podem proporcionar materiais e capacitações que auxiliem os educadores. Além disso, a flexibilização curricular permitiria que as atividades lúdicas fossem incorporadas não como complementos, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

O desafio de implementar a ludicidade também requer uma mudança cultural na escola. É necessário que gestores, professores e famílias compreendam que o brincar não é sinônimo de perda de tempo, mas uma abordagem pedagógica poderosa. Campanhas de sensibilização e workshops para pais e professores podem ajudar a desmistificar essa visão e incentivar o uso do lúdico como uma estratégia fundamental no desenvolvimento das crianças.

Portanto, apesar das dificuldades, a inclusão do lúdico na prática pedagógica não é apenas possível, mas indispensável. Superar as barreiras exige um esforço coletivo, investimento em formação docente e políticas públicas que valorizem a educação integral. Ao criar espaços onde o lúdico possa florescer, as escolas não apenas promovem o aprendizado, mas também preparam os alunos para se tornarem cidadãos mais criativos, resilientes e colaborativos.

Obstáculos na Implementação

A implementação da ludicidade no ambiente escolar enfrenta barreiras significativas, muitas delas relacionadas à formação docente. Na Escola Estadual Presidente Kennedy, 65% dos professores entrevistados relataram nunca terem participado de cursos ou programas de formação continuada voltados especificamente para práticas lúdicas. Essa lacuna formativa impacta diretamente a confiança e a disposição dos educadores em incorporar atividades lúdicas no planejamento pedagógico. Sem o conhecimento adequado

sobre como aplicar o lúdico de maneira eficaz, muitos professores acabam optando por abordagens mais tradicionais, reforçando um ciclo de resistência e desvalorização do brincar como ferramenta de ensino.

A falta de formação continuada também reflete uma visão histórica e cultural que, muitas vezes, trata o lúdico como algo secundário ou opcional na educação formal. Muitos educadores ainda percebem o brincar como uma atividade meramente recreativa, desvinculada do aprendizado e dos objetivos curriculares. Esse equívoco reforça a necessidade de programas de capacitação que demonstrem, na prática, como o lúdico pode ser integrado ao ensino de disciplinas como matemática, ciências e linguagens, promovendo um aprendizado mais significativo e participativo.

Além disso, a carência de materiais didáticos adequados é outra barreira importante. Muitos professores relatam a dificuldade de implementar atividades lúdicas devido à ausência de recursos como jogos pedagógicos, brinquedos e materiais interativos. Essa limitação é especialmente evidente em escolas de regiões periféricas ou com menor financiamento, onde os professores frequentemente precisam improvisar com recursos próprios ou materiais reciclados. Embora a criatividade dos educadores seja um ponto positivo, a falta de infraestrutura adequada limita as possibilidades de ampliar o uso do lúdico.

Outro obstáculo relevante é a rigidez dos currículos escolares, que geralmente priorizam conteúdos acadêmicos tradicionais em detrimento de abordagens mais dinâmicas e interativas. Currículos estruturados de forma inflexível deixam pouco espaço para que os professores experimentem novas metodologias, incluindo práticas lúdicas. Essa rigidez curricular não apenas desestimula a inovação, mas também pressiona os educadores a cumprirem metas de ensino baseadas exclusivamente na transmissão de conteúdo, desconsiderando o potencial transformador do brincar no desenvolvimento integral das crianças.

É importante destacar que esses desafios são interligados e exigem soluções sistêmicas. A ausência de formação continuada, a carência de recursos e a rigidez curricular não devem ser vistos como problemas isolados, mas como sintomas de uma estrutura educacional que precisa ser repensada. A superação dessas barreiras requer esforços coordenados, incluindo investimentos em formação docente, flexibilização curricular e a garantia de materiais e recursos que possibilitem a implementação eficaz da ludicidade nas práticas pedagógicas.

Estratégias para Superar os Desafios

Apesar dos desafios, existem estratégias eficazes para incluir a ludicidade no planejamento pedagógico. Planejamento colaborativo, parcerias com instituições locais para aquisição de materiais e oficinas de formação são algumas das soluções propostas. Segundo Vygotsky (1984), “ambientes que valorizam o lúdico criam condições ideais para o aprendizado, pois proporcionam às crianças a oportunidade de explorar e construir conhecimento de maneira significativa”. Além disso, a flexibilização do currículo e a inclusão de momentos lúdicos nas rotinas escolares podem ampliar as possibilidades de aprendizado. Os desafios enfrentados pelos professores para implementar práticas lúdicas no planejamento pedagógico refletem uma combinação de fatores estruturais, culturais

e operacionais que precisam ser compreendidos e abordados de forma estratégica. A pesquisa realizada na Escola Estadual Presidente Kennedy revelou os seguintes dados:

Tabela 1 - Desafios Relatados pelos Professores na Implementação do Lúdico.

Desafio	Número de Professores	Motivo
Falta de Formação Continuada	12	A formação continuada é um dos principais pilares para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, 12 professores destacaram nunca terem participado de cursos ou oficinas específicas sobre ludicidade. Isso reflete uma lacuna significativa no suporte oferecido aos educadores, que, sem formação adequada, acabam por sentir insegurança ao planejar atividades lúdicas. Como resultado, o potencial pedagógico do lúdico permanece subutilizado, e práticas mais tradicionais continuam predominando.
Recursos Inadequados	9	A carência de materiais pedagógicos apropriados é outro desafio relevante, apontado por 9 docentes. Muitos professores enfrentam dificuldades em obter jogos, brinquedos e ferramentas didáticas necessárias para implementar o lúdico de forma eficaz. Em contextos de escolas públicas, essa limitação é agravada por orçamentos restritos e falta de investimento em infraestrutura escolar. A ausência de recursos também reduz a possibilidade de os professores adaptarem suas práticas às necessidades específicas dos alunos.
Tempo Insuficiente para Planejar	15	O maior número de respostas está relacionado à insuficiência de tempo para o planejamento pedagógico, indicado por 15 professores. A sobrecarga de atividades administrativas, aliada à pressão para cumprir metas curriculares, dificulta a dedicação necessária para criar e adaptar atividades lúdicas. Além disso, a fragmentação do tempo disponível para o planejamento coletivo entre professores reduz as oportunidades de compartilhar ideias e construir abordagens interdisciplinares que integrem o lúdico.
Enfoque em Conteúdos Tradicionais	7	Por fim, 7 professores destacaram que a ênfase excessiva em conteúdos tradicionais é um dos obstáculos para a implementação do lúdico. Currículos rígidos, focados predominantemente na transmissão de conhecimento de forma linear e expositiva, limitam a inclusão de práticas mais interativas e dinâmicas. Essa situação reflete uma visão educacional que prioriza resultados imediatos, como avaliações padronizadas, em detrimento de abordagens mais abrangentes e voltadas para o desenvolvimento integral do aluno.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com professores da Escola Estadual Presidente Kennedy, 2022-2023.

Esses dados revelam a necessidade urgente de repensar as condições de trabalho e formação dos professores para garantir que o lúdico seja efetivamente integrado ao planejamento pedagógico. A formação continuada deve ser estruturada de forma que ofereça subsídios teóricos e práticos para o uso da ludicidade em sala de aula, enquanto políticas públicas podem ser direcionadas para equipar escolas com materiais adequados e criar tempos específicos para o planejamento colaborativo.

A flexibilização curricular também se apresenta como uma solução para mitigar o foco excessivo em conteúdos tradicionais, possibilitando que as práticas pedagógicas se tornem mais dinâmicas e conectadas à realidade dos alunos. Essas mudanças exigem esforços coordenados entre gestores, professores e a comunidade escolar, garantindo que a ludicidade seja valorizada como uma abordagem pedagógica essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da ludicidade no planejamento pedagógico das séries iniciais do Ensino Fundamental não é apenas uma estratégia inovadora, mas também uma necessidade emergente para transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo mais significativo, inclusivo e humanizado. Diversos estudos apontam que o brincar é uma das principais ferramentas para o desenvolvimento integral da criança, promovendo avanços em aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Contudo, a sua aplicação ainda enfrenta barreiras como a falta de formação docente, escassez de recursos e a estrutura rígida dos currículos escolares, demonstrando a urgência de uma abordagem mais integrada e colaborativa para superar esses desafios.

Primeiramente, o investimento em formação continuada para professores deve ser prioridade. A falta de capacitação foi apontada por muitos educadores como um dos principais entraves à implementação de práticas lúdicas. Programas de formação devem incluir tanto o embasamento teórico quanto experiências práticas, como oficinas, simulações de atividades e troca de experiências entre pares. Além disso, é essencial que esses programas abordem metodologias ativas que valorizem o protagonismo do aluno e o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas. Por exemplo, capacitar os professores a adaptar atividades lúdicas simples, como jogos de tabuleiro ou brincadeiras tradicionais, para conteúdos curriculares específicos pode ser uma solução prática e acessível.

Outro ponto crítico é a necessidade de repensar os currículos escolares. O modelo atual, muitas vezes centrado em conteúdos acadêmicos tradicionais, limita o espaço para a criatividade e a interação lúdica. Uma flexibilização curricular que valorize a ludicidade como parte do processo de aprendizado pode transformar a dinâmica escolar. Isso implica não apenas reservar momentos específicos para atividades lúdicas, mas integrá-las aos conteúdos de forma transversal, utilizando jogos para ensinar matemática, brincadeiras para estimular a linguagem e atividades interativas para desenvolver habilidades socioemocionais. Por exemplo, um projeto interdisciplinar baseado em desafios lúdicos pode envolver diferentes áreas do conhecimento, promovendo o aprendizado integrado e o trabalho em equipe.

A articulação entre diferentes agentes da comunidade escolar também é crucial. Gestores educacionais, professores, pais e alunos precisam trabalhar juntos para criar uma cultura escolar que valorize o brincar como uma prática essencial. Essa mudança cultural pode ser incentivada por meio de campanhas de sensibilização, encontros escolares que incluam demonstrações práticas do lúdico e ações comunitárias que integrem a família ao processo educacional. Ao perceberem os benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças, os pais e responsáveis tendem a apoiar e até participar dessas iniciativas, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade.

A questão dos recursos também merece destaque. Muitas escolas, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos, enfrentam a falta de materiais didáticos apropriados para implementar o lúdico. Parcerias com ONGs, instituições locais e empresas privadas podem ajudar a suprir essa demanda, garantindo acesso a jogos, brinquedos e tecnologias interativas. Além disso, é possível trabalhar com recursos simples e acessíveis,

como materiais reciclados, que, com criatividade, podem ser transformados em ferramentas pedagógicas. Oficinas comunitárias para a confecção de jogos e brinquedos também podem ser uma solução sustentável, promovendo a participação ativa de professores, alunos e suas famílias.

Além de superar as barreiras estruturais, é essencial conscientizar a comunidade escolar sobre os impactos positivos do lúdico para o aprendizado e o desenvolvimento infantil. O brincar não é apenas um momento de descontração; é uma linguagem universal por meio da qual as crianças expressam seus sentimentos, exploram o mundo e constroem conhecimento. De acordo com Vygotsky (1984), “o lúdico cria as condições ideais para a aprendizagem, permitindo que as crianças experimentem o novo em um ambiente seguro”. Por isso, campanhas que demonstrem como o lúdico pode fortalecer habilidades como criatividade, pensamento crítico e cooperação são fundamentais para mudar a percepção de professores, gestores e pais.

Por fim, promover a ludicidade no planejamento pedagógico requer um compromisso coletivo. Não se trata apenas de incorporar jogos e brincadeiras ao currículo, mas de adotar uma visão de ensino que respeite a singularidade e a complexidade do desenvolvimento infantil. A ludicidade, quando bem aplicada, tem o potencial de transformar a escola em um espaço de descoberta, interação e crescimento. Assim, ao valorizar o brincar como parte integrante do processo educacional, estamos não apenas melhorando o aprendizado, mas também preparando nossas crianças para os desafios da vida em sociedade, com habilidades e valores que irão acompanhá-las ao longo de toda a jornada.

Essa transformação, no entanto, exige esforços coordenados, desde políticas públicas que incentivem a ludicidade nas escolas até o engajamento de cada professor na sala de aula. A superação das barreiras identificadas neste estudo é possível e necessária, e os benefícios resultantes impactarão não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento integral das crianças, garantindo uma educação mais humanizada, equitativa e relevante para o século XXI.

REFERÊNCIAS

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

GADOTTI, M. (1994). **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

LIMA, A. L. (2008). **A ludicidade na educação infantil: reflexões e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed.

MALUF, A. C. M. **Ludicidade e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Editora, 2009.

SANTOS, S. M. P. **Brincar e aprender: o papel do lúdico na educação**. São Paulo: Editora, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

As Dificuldades de Implantar e Organizar a Educação Pública no Amazonas na Primeira República (1889-1930)

The Difficulties of Implementing and Organizing Public Education in Amazonas in the First Republic (1889-1930)

Priscila Daniele Tavares Ribeiro

Professora Efetiva do Ensino Fundamental II, no Estado do Amazonas. Graduada em Licenciatura plena em História Universidade Federal do Amazonas-UFA. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Pós-Graduação em Direito do Trabalho pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Mestre e Doutora em Ciências da Educação – Universidad Del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/ID:4881827611741208>. <https://orcid.org/ID:0000-0002-1096-1636>

Welliton José Silva de Oliveira

Graduado em Logística Empresarial pelo Centro Universitário Luterano de Manaus-CEULM/ULBRA. Serviço Social pelo Centro Universitário Luterano de Manaus- CEULM/ULBRA. Mestrando em Ciências da Educação – Universidad Del Sol -UNADES. <http://lattes.cnpq.br/ID:6825417024601213>. <https://orcid.org/ID:0000-0001-7374-9512>

RESUMO

Durante a Primeira República, era essencial ampliar a educação pública, que estava ligada ao aprimoramento do caráter, à preparação de cidadãos aptos a votar, e também à capacitação e preparação de uma força de trabalho que pudesse se adaptar aos novos ofícios que surgiram com o surgimento da cidade moderna. Sem dúvida, a necessidade de ampliar a alfabetização entre a população local era um dos maiores desafios a serem enfrentados, pois era vista como o meio mais seguro e eficiente para se atingir o avanço. Assim, o estudo examinou os obstáculos para estabelecer e estruturar a Instrução Pública no Amazonas, entre 1889 e 1930, período que marcou o auge e o declínio da extração de borracha, bem como os primeiros anos da proclamação da república brasileira. Portanto, a questão principal é: Quais foram as dificuldades enfrentadas na implementação e estruturação da Instrução Pública no Amazonas durante a Primeira República (1889-1930)? O método empregado no estudo foi o qualitativo, e a técnica empregada para a coleta de dados na investigação histórica proposta se baseou em pesquisa documental e bibliográfica.

Palavras-chave: instrução pública; desafios; amazonas; primeira república.



ABSTRACT

During the First Republic, it was essential to expand public education, which was linked to the improvement of character, the preparation of citizens eligible to vote, and also the training and preparation of a workforce that could adapt to the new professions that emerged with the emergence of the modern city. Undoubtedly, the need to increase literacy among the local population was one of the greatest challenges to be faced, as it was seen as the safest and most efficient means of achieving progress. Thus, the study examined the obstacles to establishing and structuring Public Education in Amazonas between 1889 and 1930, a period that marked the peak and decline of rubber extraction, as well as the first years of the proclamation of the Brazilian republic. Therefore, the main question is: What were the difficulties faced in implementing and structuring Public Education in Amazonas during the First Republic (1889-1930)? The method used in the study was qualitative, and the technique used to collect data in the proposed historical investigation was based on documentary and bibliographical research.

Keywords: public instruction; challenges; amazon; first republic.

INTRODUÇÃO

Com a intensa extração e exportação de borracha, Manaus transformou-se num centro moderno e cosmopolita. Este avanço veio acompanhado de investimentos em infraestrutura, expansão do comércio e mudanças urbanas notáveis. Esta modernização captou operários e comerciantes, resultando em um aumento populacional acelerado. Em 1890, a população da cidade era de aproximadamente 38 mil pessoas, um número que praticamente duplicou em 1920. No Amazonas, houve um aumento significativo na população, indo de cerca de 147 mil habitantes para mais de 364 mil entre 1890 e 1920. A prosperidade proveniente da borracha gerou uma elite local que aspirava a transformar Manaus numa metrópole que espelhasse os padrões europeus de urbanidade e civilidade. Este anseio por modernização implicava na implementação de um estilo de vida “cosmopolita”, que exigia alterações nos costumes e costumes locais. Este projeto de urbanização e “europeização” foi apoiado por políticas de modernização destinadas a eliminar o que era visto como “atraso”.

Ao longo da Primeira República, o plano de ampliar a educação pública no Amazonas foi visto como crucial para assegurar o avanço e a modernidade almejados pelos administradores locais. A educação pública estava associada à preparação de cidadãos aptos a votar e integrar a nova ordem republicana, além de preparar trabalhadores para suprir as demandas do comércio e da indústria em ascensão na área. A alfabetização e a instrução tornaram-se essenciais para a modernização e avanço, além de afastar o que as elites daquele período viam como “bárbaro” ou “incivilizado”

No entanto, a implementação de um sistema de ensino público se deparou com obstáculos complexos. Inicialmente, a disponibilidade de educação era restringida por fatores geográficos e de infraestrutura, especialmente nas regiões à beira dos rios e regiões mais isoladas do estado. As circunstâncias desfavoráveis e a dificuldade de acesso às escolas públicas faziam da educação uma realidade inalcançável para

uma grande parcela da população. Ademais, a escassez de docentes qualificados e recursos apropriados restringia o alcance e a qualidade da educação pública. Em diversas áreas, a estruturação do sistema de ensino público foi afetada pela falta de recursos e pela exigência de ajustes que se adequassem ao ambiente amazônico. Assim, as dificuldades encontradas na organização e execução da educação pública no Amazonas, de 1889 a 1930, evidenciam as complexidades de um projeto que, apesar de ter como objetivo modernizar e “civilizar” a população, encontrou obstáculos logísticos, sociais e culturais que restringiram sua eficácia. A trajetória da educação pública no Amazonas durante esse período espelha não só os anseios modernizadores da Primeira República, mas também os conflitos entre o anseio por progresso e a realidade local.

Diante deste contexto, a questão central que guiou a pesquisa foi: Quais foram os obstáculos enfrentados na implementação e estruturação da Educação Pública no Amazonas durante a Primeira República (1889-1930).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O começo da colonização real do Brasil, em 1531, através da expedição de Martim Afonso de Souza, evidenciou à Coroa Portuguesa a riqueza econômica do território recém-colonizado. A primeira povoação oficial, São Vicente, foi estabelecida em 1532. No entanto, a colonização concentrou-se nas atividades econômicas e na administração do território, sem esforços para estabelecer um sistema formal de educação para colonos, indígenas ou outros residentes locais. A falta de uma estrutura educacional estruturada indica que, naquele período, a educação não era considerada prioritária, ficando em segundo plano em relação aos objetivos econômicos e religiosos.

Este colégio emergiu como o principal centro de catequização e educação religiosa daquele período, instruindo crianças e jovens indígenas para que assimilassem os princípios e valores cristãos. No entanto, a ênfase na catequese restringe a abrangência da educação, que continua atrelada aos interesses religiosos do período, sem grandes avanços na formação acadêmica e profissional. O ensino religioso no Brasil colonial também foi difundido por outras ordens religiosas, como os carmelitas, beneditinos e franciscanos. Cada uma dessas ordens possuía práticas e metas particulares, porém todas estavam unidas na missão de evangelizar e converter os indígenas aos princípios cristãos.

Em 1759, o Marquês de Pombal, ministro do rei Dom José I, determinou a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas possessões, incluindo o Brasil. A expulsão dos jesuítas resultou no fechamento de diversos colégios e seminários, desmantelando o sistema de ensino estruturado até aquele momento e sinalizando o término do controle religioso direto sobre a educação no Brasil.

Então, a educação se desorganizou, com a Coroa Portuguesa assumindo o controle das escolas, mas sem estabelecer um sistema de educação pública eficaz e acessível. Este incidente destacou a vulnerabilidade de uma educação limitada à catequese e sem fundamentos estruturais robustos para servir a população de maneira abrangente e inclusiva.

A chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 deu início a um esforço para aprimorar a educação. No entanto, os progressos ainda eram modestos e beneficiavam

principalmente a elite colonial. A criação de instituições de ensino e academias científicas, como a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, é um avanço significativo, porém insuficiente para satisfazer as demandas de uma população em expansão. A educação manteve-se elitista, focada nos interesses das classes mais ricas e sem políticas direcionadas à inclusão das classes populares e indígenas.

Contudo, a estrutura educacional e as ideias herdadas de épocas passadas impediam a implementação de um sistema inclusivo e eficiente. A Primeira República, caracterizada pelo anseio de modernização, enxergou na educação um instrumento para civilizar e moralizar a população. No entanto, os princípios republicanos de cidadania e educação pública frequentemente se chocaram com uma realidade de exclusão e elitismo proveniente do período colonial.

Portanto, ao examinar a história da educação no Brasil desde a colonização, observa-se que as dificuldades encontradas na Primeira República não eram meras manifestações de um período de transição, mas sim o desfecho de séculos de um sistema de ensino baseado na exclusão e em práticas pedagógicas desvinculadas do contexto. Durante a Primeira República, a educação pública no Brasil procurou formar o cidadão republicano. Contudo, os obstáculos estruturais e a herança colonial impediram a elaboração de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e acessível, deixando impactos duradouros no progresso da educação no país. É importante ressaltar que, meses antes da expulsão dos jesuítas do Brasil, o Marquês de Pombal assinou o alvará de 28 de junho de 1759 que institui as Aulas Régias, com o objetivo de atender aos estudos das primeiras letras e das humanidades. Este ato do governo também marcou o início da organização sistemática do ensino público no Brasil.

Esta medida do governo já evidenciava o desejo do Marquês de Pombal de separar o Estado da Igreja, mesmo antes da oficialização da saída da Companhia de Jesus do Brasil. A designação de Aulas Régias para as escolas prevaleceu de 1759 a 1822, quando mudaram para Aulas Públicas. Em alguns documentos posteriores a 1827, também se utilizou o termo Escola Nacional. Cardoso, 1999, p. 1 106. Em fevereiro de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia foi estabelecido no prédio onde anteriormente funcionava o antigo Colégio dos Jesuítas. Este colégio permaneceu em funcionamento até 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos. As demandas por escolas de alfabetização cresceram, contudo, a evolução da educação básica, secundária e superior progredia de maneira lenta e desorganizada, sem um planejamento que atendesse às demandas da comunidade. Assim:

Para prevenir a desocupação das escolas, o governo optou por dispensar do recrutamento militar os estudantes de escolas públicas que apresentassem frequência, pontualidade e desempenho satisfatório, o que deveria ser confirmado pelos docentes (Niskier, 2011, p.93).

No Brasil do século XIX, essa situação de desigualdade social e cultural ainda era evidente. A posse de livros e o acesso à leitura e à educação persistiam caracterizados pela exclusão e pelo acúmulo de privilégios nas mãos das classes dominantes. Conforme Santos (2009) aponta, a falta de acesso à literatura era uma tática que restringia as chances dos mais pobres, mantendo-os distantes do conhecimento e reforçando sua posição social inferior. Apenas em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, essa situação

começou a se transformar de maneira mais abrangente, iniciando um processo de abertura cultural e econômica que afetaria diretamente a área educacional.

A vinda da corte portuguesa para o Brasil deu início a um processo de reestruturação política e econômica, que permitiu algumas mudanças significativas no sistema educacional brasileiro. No ano de 1808, o ato de assinar o decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas deu início ao término do pacto colonial, facilitando a entrada de ideias e produtos estrangeiros e reduzindo a influência metropolitana no comércio e na cultura.

Vianna sustentava essa posição, argumentando que o Governo Geral não tinha:

Conhecimento do líder de cada uma dessas instituições, das competências dos docentes, das disciplinas lecionadas, da pureza das doutrinas e do modo como tanto o Diretor do Estabelecimento quanto os professores executam suas responsabilidades (Brasil, 1841, p.14-15).

Em 1840, as seguintes instituições de ensino superior estavam sob a gestão do Império: Academia Militar, Escola de Medicina do Rio de Janeiro, Escola de Medicina da Bahia, Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo, Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda, Academia Imperial de Belas-Artes e Escola de Marinha (Niskier, 2011, p.141). A autonomia concedida às províncias em relação à Educação pública, estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, não extinguiu a responsabilidade do Governo Geral de monitorar as condições de ensino nas províncias. Em 1851, o Ministro do Império José da Costa Carvalho nomeou o famoso poeta Antônio Gonçalves Dias para supervisionar a educação nas províncias do Império: Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

A solicitude com que o Governo se ocupa da Instrução Pública, e o desejo de ministrar-vos os mais amplos esclarecimentos sobre o estado, em que ela se acha em todo o Império, ditaram a liberação de confiar ao Dr. Antônio Gonçalves Dias, por ocasião de desempenhar a Comissão de que já vos falei, relativa ao Arquivo Público, a missão de examinar o Estado dos liceus, colégios e outros estabelecimentos destinado à educação da mocidade, nas Províncias ao norte do Império, ministrando acerca deles informações semelhante as que aqui se exigiram sobre idêntico objeto (Brasil, 1851, p.16).

O Montepio era uma forma de previdência privada complementar que também servia como reserva para emergências, uma vez que durante o Império ainda não existia uma legislação trabalhista que protegesse os trabalhadores ou seus descendentes em caso de morte, enfermidade ou acidente. Assim, “os demais empregados utilizavam os montepios como uma forma de poupança, onde o pagamento mensal poderia ser resgatado em situações de necessidade ou morte” (Saraiva; Almico, 2009, p.2). O Mongeral, também referido como Montepio Geral de Economia dos Servidores do Estado, foi estabelecido pelo Decreto de 10 de janeiro de 1835, com o objetivo de prover a subsistência e assistência às famílias dos funcionários públicos de todas as categorias que morressem em serviço ou se aposentassem. Posteriormente, foi alterado pelo Decreto de 13 de março de 1844. Ao comparar a Primeira Lei Geral do Ensino de 1827 com a Reforma Couto Ferraz de 1854, observa-se que nesta última a educação pública abandona seu estágio inicial e estabelece uma rede complexa de direitos e obrigações para estudantes, docentes, diretores, o Governo, que além de promover, também assumiu a função de supervisão, e para os pais dos estudantes. Apenas 17 artigos da Lei Geral de Ensino abordavam de forma limitada a estrutura e a organização do ensino. Por outro lado, a Reforma Couto Ferraz continha 135

artigos que tratavam de vários atores e tópicos no âmbito educacional. Embora tenha sido projetada para o Município da Corte, outras províncias brasileiras acabaram seguindo as leis imperiais.

A tendência que prevaleceu foi que, embora as reformas do governo imperial tivessem validade apenas para o chamado município neutro, isto é, a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, as províncias acabavam por tomá-las como modelo na organização da instrução pública nos respectivos territórios reproduzindo as mesmas medidas adotadas pelo governo central (Saviani, 2014, p.55-56).

Apesar da diversidade existente entre as províncias alguns obstáculos eram semelhantes como a “deficiência do número de escolas, professores sem habilitação adequada para o exercício de suas funções, ordenados baixos, indiferença dos pais pela instrução dos filhos, escolas mal instaladas e desprovida, em geral, de material de ensino” (Niskier, 2011, p. 163). Foi somente por volta de 1870 que ocorreu a construção de prédios que abrigassem escolas públicas no Rio de Janeiro, até aquele momento as escolas funcionavam em estabelecimentos alugados e também foi nesse período que a questão da coeducação se tornou mais notória, a partir da Reforma Leôncio de Carvalho.

É importante salientar que o método intuitivo não era uma novidade na segunda metade do século XIX, mas foi nesta época, sobretudo por meio das Exposições Internacionais, dos Congressos Pedagógicos, dos Relatórios Oficiais, além dos compêndios e manuais de ensino, que o conhecimento em torno do ensino intuitivo foi colocado em circulação, associado à ideia de que ele se constituía em um instrumento capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar e o método mais apropriado à difusão da instrução elementar entre as classes populares. Com esta roupagem, desembarcou na realidade brasileira como um saber pedagógico que traduzia as expectativas de renovação educacional que os intelectuais ilustrados acreditavam poder modificar o cenário da nação, modernizando-a por meio da educação. (Schuelbauer, 2006, p.19).

Em última análise, o Decreto 7.247 de 1879 introduziu diversos tópicos que não haviam sido discutidos anteriormente pelas outras leis educacionais até então. No entanto, a Reforma Leôncio de Carvalho se distingue principalmente pelo pensamento liberal que permeia todo o texto do decreto. Isso se deve ao próprio Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, encarregado da criação e implementação do Decreto 7.247. Além disso, ele também era filiado ao Partido Liberal. Nota-se que “Leôncio ascendeu ao poder através do Partido Liberal e, desde o início, mantendo-se fiel à sua bandeira partidária, buscou com autêntica audácia juvenil uma reforma completa do ensino fundamental, secundário e superior” (Vampré, 1977, p.256).

Cerca de um ano após a publicação da Reforma Leôncio de Carvalho, a Escola Normal da Corte foi estabelecida através do Decreto 7.684. No Brasil, houve poucos progressos no ensino fundamental e médio nas províncias. Observa-se que as mesmas dificuldades listadas no Primeiro Reinado persistiram até o término do Segundo Reinado. Em contrapartida, a formação de universidades durante o Segundo Reinado não obteve sucesso, sendo estas apenas estabelecidas nas primeiras décadas do século XX. A Reforma Leôncio de Carvalho continuou em vigor até a instauração do regime republicano.

A reforma eleitoral de 1881, também chamada de Lei Saraiva, implicou uma alteração relevante e restritiva no sistema eleitoral do Brasil Colonial. O resultado de debates acirrados na Câmara dos Deputados entre 1878 e 1880, a legislação implementou a eleição direta e a obrigatoriedade do título de eleitor. No entanto, também impôs uma limitação significativa ao direito de voto, ao banir os analfabetos do processo de votação.

Esta exclusão mostrava um critério elitista evidente, que via a alfabetização como um pré-requisito para a cidadania e limitava a participação política às classes mais ricas e urbanas, enquanto a vasta maioria da população, analfabeta e de baixa renda, era marginalizada da política oficial (Carvalho, 2015). Portanto, a Lei Saraiva não só restringiu o voto, mas também estabeleceu um sistema eleitoral dominado por uma elite política e econômica com o objetivo de limitar o acesso às decisões públicas. Antes da promulgação da Lei Saraiva, a Constituição Imperial de 1824 estabelecia que as eleições seriam indiretas, ocorrendo em dois níveis. No nível primário, os eleitores selecionavam representantes que, no nível secundário, eram eleitos para os cargos de deputados, senadores e membros dos conselhos provinciais. Este método indireto, juntamente com o voto censitário, estabelecia obstáculos econômicos ao sufrágio, restringindo o direito de votar a quem comprovasse uma renda mínima. Isso tornava o voto um privilégio das classes sociais mais ricas.

MARCO METODOLÓGICO

Portanto, a pesquisa foi conduzida com base nas alterações significativas na educação após a proclamação da república no Brasil. A abordagem selecionada para a pesquisa foi a qualitativa, uma vez que “o método qualitativo emprega a coleta de dados sem a medição numérica para identificar ou aperfeiçoar questões de pesquisa durante o processo de interpretação” (Sampieri, 2013 p. 33). Além disso, a abordagem qualitativa foi selecionada porque estudos na área educacional requerem uma análise do ponto de vista social, econômico e político.

Adicionalmente, o site da Fundação Carlos Chagas forneceu informações valiosas para a pesquisa, incluindo as fontes originais sobre educação e infância no Amazonas. Essas informações também podem ser encontradas no Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas, no Arquivo Público do Estado do Amazonas, no Centro Cultural dos Povos da Amazônia e na Biblioteca Pública do Estado. Este site apresenta os programas e planos do ensino fundamental, normas dos institutos, além de documentos recebidos e emitidos pela Diretoria de Instrução Pública.

RESULTADOS

No começo da implementação da República, as políticas educacionais no Amazonas demonstravam um empenho considerável dos administradores em prover as escolas locais com recursos apropriados. Um anúncio divulgado no Jornal do Comercio em fevereiro de 1904 indica a chegada de um “importantíssimo material escolar” da Europa. Este material escolar incluía uma gama de itens de matemática, física e história natural, bem como amostras de produtos de várias indústrias europeias. Esta iniciativa tinha como objetivo aprimorar o ensino e oferecer aos estudantes “verdadeiros ensinamentos das prestigiadas escolas da Alemanha e Suíça”, possibilitando que as crianças aprendessem de forma mais intuitiva, conforme declarado no anúncio: “uma vez conhecido, o esforço de memória é mínimo para reconhecer o que é, quando observado em qualquer lugar” (Jornal do Comercio, 1904).

Neste cenário, a educação pública no Amazonas foi regida por uma série de normas emitidas entre 1892 e 1926, que estavam em conformidade com as orientações do governo federal e as leis do Estado de São Paulo. No entanto, a aplicação eficaz dessas regras encontrou obstáculos. O presidente da província, em uma carta enviada ao Diretor Geral da Instrução Pública em 1901, enalteceu a excelência do ensino nas escolas da rua dos Tocos, porém expressou inquietações sobre a implementação do método simultâneo, que já estava consolidado no Brasil desde a Reforma Couto Ferraz, em 1854. Ele destacou que a ausência de padronização nos livros didáticos e a adesão ao ensino individual de cada estudante levavam a desperdício de tempo e prejudicavam o aprendizado nas outras classes.

Esta crítica à implementação do método simultâneo destaca um paradoxo na educação do Amazonas: apesar dos esforços para modernização, a prática educacional ainda se apoiava em métodos que não se provaram eficientes. O presidente da província, em 1902, reiterou essa insatisfação, destacando a complexidade de supervisionar o trabalho dos professores e a ineficácia das estratégias empregadas, que impediam a conquista de resultados positivos, mesmo com os investimentos anuais destinados à educação. Esta observação indica que, mesmo com o crescimento do orçamento para a educação, a ausência de supervisão e a resistência a abordagens pedagógicas mais inovadoras impediam o progresso na educação.

Contudo, sob uma nova visão, o presidente da província propôs em 1902 que a implementação do método intuitivo em todas as escolas primárias poderia resultar em avanços notáveis. Esta sugestão sinalizava uma receptividade a métodos de ensino mais modernos e eficientes, o que poderia sugerir uma mudança gradual para uma educação mais ágil e adaptável.

A avaliação deste cenário educacional mostra que, mesmo com os esforços para atualizar o sistema de ensino no Amazonas, as barreiras estruturais e a utilização imprópria de técnicas pedagógicas impediam o progresso na educação. A procura por soluções, como a implementação de métodos intuitivos, demonstra uma tentativa de ajustar-se às demandas dos estudantes e à circunstância local. Portanto, o ambiente educacional no Amazonas nos primeiros anos da República foi caracterizado por um anseio por avanço, porém também por obstáculos que impediam a oferta de uma educação de alto padrão. Este cenário destaca a relevância de políticas educacionais sólidas e a demanda por uma estrutura que incentive a capacitação constante dos professores, garantindo que os investimentos em educação gerem benefícios concretos para a população.

Vale ressaltar que nos primeiros anos da República no Amazonas, ocorreu uma intensa disputa pelo cargo de governador, com cinco governadores diferentes entre 1889 e 1892. Isso evidencia o conflito entre a política local e o governo federal. Para ilustrar, o primeiro Regulamento Geral da Instrução Pública só foi promulgado pelo Governador do Amazonas Eduardo Gonçalves Ribeiro, através do decreto no 10 de 19 de novembro de 1892, na segunda vez que Ribeiro ocupava a posição de chefe do executivo.

Assim, o Regulamento dividia a educação em quatro níveis: primário, secundário, profissional e técnico. O ensino primário seria ministrado pelo Instituto Benjamin Constant e pelo Instituto Amazonense de Educandos Artífices. Além disso, estabelecia que o ensino

seria aberto ao público e o ensino primário seria gratuito. O Regulamento Geral também estabelecia as atribuições: da Diretoria Geral e Inspeção de Ensino, Diretoria Geral de Instrução Pública, Diretor Geral, Secretário Geral, Conselho Superior, Conselhos Escolares de Inspeção e Fiscalização do Ensino, inspetores escolares e delegados municipais de higiene.

Os exames seriam realizados em todos os locais de ensino nos meses de outubro e novembro. O regulamento de 1900 também regulava as licenças concedidas aos servidores da Instrução Pública e as faltas que estes cometiam. Os benefícios concedidos aos docentes incluíam: vitaliciedade, adicional de gratificação e aposentadoria. O regulamento também estabelecia as penalidades que os docentes estariam sujeitos; os concursos e exames; a operação das escolas-modelo, o funcionamento da Secretaria da Instrução e as atribuições dos diretores de instituições de ensino.

No ano de 1903, o Amazonas possuía 15 escolas públicas na cidade de Manaus e 118 no interior. No documento divulgado pelo Governador Antônio Constantino Nery em 1905, ele pede ao Congresso Estadual que aloque uma quantia nunca inferior a cem contos para suprir as escolas com recursos pedagógicos e outros cem contos para dar início à construção de edifícios que atendam às demandas da ciência e da educação.

É relevante salientar que em 22 de dezembro de 1904, o governador Antônio Constantino Nery elaborou o Regulamento da Secretaria Geral de Instrução Pública, no qual o artigo 32 mencionava a possibilidade de agrupar mais de uma escola do mesmo nível ou de dois ou três níveis de ensino, formando grupos. O artigo 34 determinava que o professor normalista com mais tempo de serviço no magistério seria o diretor do Grupo, sem ter direito a qualquer gratificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou examinar os obstáculos encontrados na implementação e estruturação da Educação Pública no Amazonas, durante a Primeira República (1889-1930). Este estudo permitiu cumprir os objetivos estabelecidos em relação aos desafios relacionados a propostas educacionais, ações governamentais e efeitos na implementação e estruturação da Instrução Pública no Amazonas, após a queda econômica da extração de borracha na primeira república (1889-1930).

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, que buscou identificar os desafios associados às propostas educacionais para a implementação e estruturação da Instrução Pública no Amazonas durante a Primeira República (1889-1930), observou-se que o método intuitivo foi implementado e empregado tardiamente no Estado, uma vez que os outros estados já o aplicavam desde a segunda metade do século XIX. No Amazonas, foi aplicado de forma desigual tanto na capital quanto no interior, prejudicando a qualidade do ensino. Foi evidente que o método não era o mais apropriado para o Amazonas, já que a distribuição de materiais entre a capital e o interior não ocorria de maneira equitativa, favorecendo as escolas da capital.

Notou-se que os líderes se dedicaram à criação de escolas-padrão, à criação de escolas primárias no interior do Estado, à publicação de normas para a organização

e operação do ensino e das instituições escolares, à formação de grupos escolares inspirados nos modelos que funcionavam em São Paulo e outras cidades brasileiras, e à implementação de normas para a supervisão sanitária nas instituições de ensino. Contudo, observou-se que, com a troca de governadores, algumas medidas não eram mantidas, eram substituídas por outras, e os governadores que tomaram posse, na realidade, apontavam as ações dos governadores anteriores como impróprias. Não se fazia uma avaliação das ações para estabelecer um direcionamento sobre qual ação ou plano de ação seria mais eficaz. As questões políticas estavam acima de qualquer circunstância.

Conclui-se que os obstáculos na implementação e estruturação da Educação Pública no Amazonas durante a Primeira República 1889-1930 estavam relacionados a propostas educacionais obsoletas que foram implementadas de maneiras distintas na capital e no interior; medidas governamentais que não eram finalizadas ou que não respondiam à real demanda da Educação Pública. Além disso, a crise da borracha que o Estado enfrentava também não foi resolvida.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834)**. Revista História da Educação, p. 105-130, 1999. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30261>. Acesso em 08 jun. 2020.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Reformas da instrução pública**. In VEIGA, Cynthia Greive; FILHO, Luciano Mendes de Faria; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- NISKIER, Arnaldo. **História da Educação Brasileira: de José Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Europa, 2011.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.
- SANTOS, Carmelice Aires Paim dos. Breve história da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII). In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17., 2009. Disponível em <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em 8 jul. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SCHELBAUER, Analete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006.
- VAMPRÉ, Spencer. **Memórias para a História da Academia de São Paulo**. 2ª Edição. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1977.

Escola Pública Periférica com Alto Rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Pesquisa Realizada em uma Escola da Cidade de Manaus

Public School on the Outskirts of the City with High Performance in the Basic Education Development Index (IDEB): Research Carried Out at a School in the City of Manaus

Vanuza Gomes dos Santos de Souza

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar quais fatores contribuem para o alto rendimento na Escola Estadual Professora Wilma Vitoriano Geber, refletidos nas notas do IDEB. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar o ambiente educativo e ambiente físico escolar; 2) Detectar as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola para a melhoria no desempenho do aluno; 3) Verificar como os professores percebem as avaliações externas no cotidiano escolar; e 4) Identificar as ações do gestor público, subsidiado pelo IDEB, na melhoria da qualidade da educação. Metodologicamente, o enfoque desta pesquisa foi o Qualitativo, considerando-se que esta pesquisa se tratou de uma investigação exploratória, a qual permitiu que a interpretação dos dados fosse feita de modo que, os agrupamentos de respostas obtidas dos participantes fossem feitos por base em suas concepções em comum ou apoiadas numa mesma linha de reflexão e abordagem. A pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, ocorrendo em um universo de dez (10) professores, uma (01) gestora e dois (02) pedagogos. Todos pertencentes à escola estadual pública, na cidade de Manaus. Como instrumentos de coletas de dados da pesquisa, utilizou-se o acervo bibliográfico com pesquisas em sites científicos como SciELO, periódicos da CAPES, o Google Acadêmico, dentre outros. Como instrumentos de coleta de dados dos participantes foi utilizado o questionário como instrumento principal. Os resultados obtidos mostram que se deve notar que a competição entre



países, escolas e municípios pode ter resultados muito positivos em termos de políticas de aprendizagem e empoderamento que vão além de substituir governos e prefeitos e, assim, concluir projetos.

Palavras-chave: IDEB; avaliação; gestão escolar; educação básica; Manaus.

ABSTRACT

This search had as general objective to analyze which factors contribute to the high performance in the State School Professora Wilma Vitoriano Geber, reflected in the IDEB grades. To this end, the following specific objectives were outlined: 1) Identify the educational environment and physical school environment; 2) Detect the pedagogical actions developed by the school to improve student performance; 3) Check how teachers perceive external assessments in school routine; and 4) Identify the actions of the public manager, subsidized by IDEB, in improving the quality of education. Methodologically, the focus of this research was Qualitative, considering that this research was an exploratory investigation, which allowed the interpretation of the data to be done in such a way that the groupings of responses obtained from the participants were based on their conceptions in common or based on the same line of reflection and approach. The research can be characterized as a case study, taking place in a universe of ten (10) teachers, one (01) manager and two (02) pedagogues. All belonging to the public state school, in the city of Manaus. As research data collection instruments, we used the bibliographic collection with research on scientific sites such as SciELO, CAPES journals, Google Scholar, among others. As instruments for collecting data from the participants, the questionnaire was used as the main instrument. The results obtained show that it should be noted that competition between countries, schools and municipalities can have very positive results in terms of learning and empowerment policies that go beyond replacing governments and mayors and thus completing projects.

Keywords: IDEB; evaluation; school management; basic education; Manaus.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é marcado pelo lento desenvolvimento da educação formal, inicialmente restrita às camadas sociais de maior poder econômico, o que contribuiu para as disparidades econômicas entre as regiões do país. Diversas medidas foram tomadas e as matrículas escolares aumentaram maciçamente nas últimas décadas, deslocando o foco agora para as dificuldades relacionadas à qualidade e continuidade dos estudos até os anos finais do ensino médio.

Portanto, medir o desempenho educacional tornou-se o ponto principal, pois os resultados permitem avaliar a eficiência do sistema educacional e constituem um novo referencial para mudanças na formulação e implementação de políticas educacionais. Como os recursos são limitados, os indicadores permitem identificar elementos a serem aprimorados e também são uma forma de transparência pública para que a sociedade possa verificar se os recursos destinados à Educação estão produzindo os resultados esperados.

Diversas pesquisas educacionais vêm explorando essas metodologias, com foco na evasão escolar, previsão de notas, análise de dados de cursos online e outras, mas

poucas com dados espaciais de grande escala. Em fase disso, esta pesquisa tentou responder o seguinte questionamento investigativo: Quais fatores contribuem para o alto rendimento na Escola Estadual Professora Wilma Vitoriano Geber, refletidos nas notas do IDEB, e para melhor compreensão foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: Identificar o ambiente educativo e ambiente físico escolar; Detectar as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola para a melhoria no desempenho do aluno; Verificar como os professores percebem as avaliações externas no cotidiano escolar; Identificar as ações do gestor público, subsidiado pelo IDEB, na melhoria da qualidade da educação.

A pesquisa foi delimitada a um estudo de caso de uma escola com bom rendimento no IDEB, na cidade de Manaus, no período de 2019 a 2021. Os dados das avaliações e estatísticas foram delimitados aos resultados dos órgãos públicos que realizam essas avaliações e publicam as estatísticas oficiais. O estudo das percepções e ações educacionais na escola é delimitado a percepção dos docentes, dos pedagogos e do gestor público da escola, expressa nas respostas aos questionários aplicados nesta pesquisa.

REVISÃO DA LITERATURA

No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o principal descritor da qualidade educacional. Esse indicador vem apresentando melhora nos últimos anos, porém, nem todas as escolas seguiram essa tendência, tornando o desempenho educacional nas diferentes regiões do país bastante heterogêneo (Azevedo, 2007). É improvável que o Brasil atinja sua meta educacional estabelecida para 2022, quando todas as escolas, independentemente do ciclo escolar, deverão obter pontuação mínima de 6 pontos em 10 na escala do IDEB.

Conforme Lima (2008), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) produz inúmeros dados que potencialmente podem auxiliar na análise de fatores que podem influenciar o desempenho escolar e, portanto, ajudar a formular melhorias nas políticas educacionais.

Um objetivo presente em todas as agendas governamentais é garantir o desenvolvimento de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. A UNESCO (2015), em sua promulgação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, propõe como um de seus objetivos fundamentais a promoção dessa modalidade de ensino a fim de promover o sucesso de todos, bem como bons níveis de desempenho acadêmico.

Tradicionalmente, a melhoria do desempenho acadêmico do estudante tem sido focada em três componentes principais: características pessoais ou fatores individuais (como inteligência), fatores contextuais ou melhoria do ambiente educacional (como melhoria escolar) e fatores relacionados às autoconfianças, compreensão de si mesmo e do ambiente (como responsabilidades, mentalidade e experiências pessoais). Em outros trabalhos, fatores procedimentais como ambiente escolar ou liderança foram levados em consideração. Na mesma linha, Vasconcelos, Leal e Araujo (2020) classificam esses fatores como ingresso (gênero, nível socioeconômico, língua materna, recursos escolares etc.), processo (hábitos de estudo, expectativas acadêmicas, apoio familiar, ambiente escolar, metodologia de ensino etc.) e produto (rendimento acadêmico). Por sua vez, esses fatores podem ser divididos em duas áreas ou níveis: estudantes e centros educacionais.

De acordo com Coelho (2008), o IDEB é calculado a cada dois anos e é um índice que lista simultaneamente duas características fundamentais na avaliação escolar: desempenho escolar e proficiência. O cálculo consiste no produto da taxa média de aprovação pela proficiência média dos alunos em língua portuguesa e Provas de Matemática (SAEB), que são aplicadas nos anos finais de cada ciclo educacional, ou seja, no 5º e 9º anos do ensino fundamental, e no 3º ano do ensino médio. Devido à sua periodicidade, é possível avaliar o impacto das políticas de curto prazo.

A análise descritiva do IDEB mostra que o valor médio é diferente em cada ciclo educacional, à medida que aumenta a complexidade escolar, as notas de avaliação caem gradativamente. O pior desempenho foi no ensino médio, independente da região. Desde o início da implantação do IDEB, em 2005, houve melhorias nas médias nacionais, mas esse avanço tem sido lento e diferenciado para cada ciclo escolar (Vasconcelos; Leal; Araujo, 2020). Em doze anos de avaliação, as turmas analisadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aumentaram 2,15 pontos, passando de 3,65 para 5,8, configurando o ciclo educacional com melhor desempenho. Os Anos Finais do Ensino Fundamental, para igual período de comparação, aumentaram 1,2 pontos e, na primeira avaliação, os resultados nacionais das escolas públicas foram de 3,2. O Ensino Secundário partiu de 3 pontos atingindo o nível de 3,5 (Haddad, 2008).

A avaliação da educação básica tem sido uma questão fundamental, tanto na definição de políticas públicas e tendências na construção científica de seus processos e resultados, quanto em seu impacto na direção e nos profissionais da escola. No centro desse cenário está a questão da qualidade das escolas públicas (Cunha, 2012). Em resumo, uma escola de qualidade se caracteriza por diversos fatores que podem ser comprovados além dos resultados apresentados em provas padronizadas (Souza; Chagas; Anjos, 2019).

No campo das políticas de avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), identifica prioridades para melhorar a qualidade da educação por meio da adoção do sistema nacional de avaliação do desempenho escolar (Fernandes, 2013). Assim, o inciso VI, do artigo 9º, da referida Lei, apresenta a avaliação externa como um meio para alcançar essa finalidade, conforme descrito: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

Em geral, a produção de avaliações externas justifica-se pela necessidade de obter informações sobre a eficácia e os resultados dos sistemas educativos para educadores, famílias e sociedade. A divulgação dos resultados dessas avaliações permite que diferentes segmentos da sociedade percebam a qualidade da educação no país.

A avaliação é uma poderosa ferramenta de gestão no sentido de que pode e deve ser utilizada em todo o ciclo de gestão, fornecendo suporte desde o planejamento e formulação de uma intervenção, acompanhamento de sua implementação, ajustes necessários, até decisões sobre manutenção, melhoria, mudança de rumo ou interrupção. Além disso, a avaliação pode contribuir para viabilizar todas as atividades de controle interno e externo das instituições estatais e da sociedade e aumentar a transparência e a prestação de contas das ações governamentais (Nóvoa, 2015; Nascimento, 2008).

Nesse sentido, o Estado passa então a utilizar ferramentas de avaliação cada vez mais sofisticadas e aplicadas de forma sistemática, com o objetivo estratégico de orientar a política nacional e possibilitar a autoavaliação institucional, como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2021). Outro ponto, não menos importante para o autor, diz respeito à transparência das informações visando garantir o cumprimento de dois requisitos básicos da democracia: a publicação dos resultados das avaliações realizadas e a prestação de contas à sociedade.

Embora as avaliações façam parte do processo de transparência e gestão das ações do Estado, juntamente com a efetividade de sua política pública. São muitas as críticas aos diagnósticos apresentados, que trazem consigo informações e intenções que muitos consideram uma espécie de camuflagem por trás dos números. Nesse sentido, a política social está relacionada à regulação do Estado ou à avaliação do Estado (Paro, 2006). Para Amaral (2018), adquiriram um caráter indiferente às concepções político-ideológicas de vários governos e adquiriram imunidade ou indiferença às realidades e particularidades nacionais em que se estabeleceram e desenvolveram diversos instrumentos de avaliação.

Os indicadores neste caso particular do IDEB não são uma simples resposta do Estado aos problemas na qualidade da educação ofertada. Isso se expressa inevitavelmente como um dos atributos mais importantes dos mecanismos de controle (Hypolito, 2021). Autores como Assis e Amaral (2013) ressaltam que o IDEB, por meio de uma grande campanha na mídia, tornou-se uma ferramenta que indica a qualidade da educação básica brasileira e é utilizada para classificar escolas e estados, estimulando a competição entre redes de ensino e escolas, em que governos estaduais e municipais e dirigentes de divisões escolares, ao se sentirem responsáveis pelos números medidos por índices, buscam o que consideram ser as melhores formas de trabalhar, com foco na gestão administrativa e gestão pedagógica (Paro, 2004). Na mesma linha, Freitas (2017, p. 231) observa que:

É necessário e oportuno refletir sobre a relação entre a centralidade que a avaliação da educação básica adquiriu nas políticas públicas e as tendências na construção científica de seus processos e resultados, e suas implicações para a gestão escolar e o trabalho dos profissionais da educação escola.

Em relação às questões levantadas pelos autores, deve-se notar que a competição entre países, escolas e municípios pode ter resultados muito positivos em termos de políticas de aprendizagem e empoderamento que vão além de substituir governos e prefeitos e, assim, concluir projetos. Em busca de resultados positivos, principalmente no mais conhecido IDEB, executivos municipais e estaduais, gestores escolares e secretarias de educação usam artimanhas para modificar ou adaptar seus métodos pedagógicos a fim de obter resultados médios positivos a partir de avaliações externas.

Na educação, o termo avaliação refere-se à ampla variedade de métodos ou ferramentas que os educadores usam para avaliar, medir e documentar a prontidão acadêmica, o progresso do aprendizado, a aquisição de habilidades ou as necessidades educacionais dos alunos (Afonso, 2005).

O MEC implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso formal dos governos federal, estadual e municipal para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental (Oliveira *et al.*, 2018). Ao aderir ao Pacto, as agências governamentais se comprometem a:

Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. No caso específico dos estados, estes devem apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto para sua efetiva implementação.

O Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação pela União Federal em colaboração com os municípios, o Distrito Federal e os estados e o envolvimento das famílias e da comunidade por meio de programas de assistência técnica e financeira e ações de mobilização social para melhoria da qualidade da educação básica. O Capítulo II deste decreto é destinado especificamente ao IDEB e dispõe que:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007, n.p.).

Além disso, conforme Costa (2018), o PDE forneceu aos estados federados, municípios e distrito federal instrumentos eficazes para a avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, especialmente da educação básica pública. Com base na análise do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com qualidade de ensino insuficiente. A contribuição dos recursos veio da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Os sistemas locais e estaduais que aderirem ao compromisso devem seguir 28 diretrizes baseadas em notas de avaliação de qualidade e desempenho dos alunos.

O quadro abaixo mostra a evolução do IDEB no Brasil com resultados por ano de cálculo e metas projetadas pelo MEC, permitindo analisar esses dados e verificar se o país está se beneficiando com as ações realizadas para melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Quadro 1 - Resultados do IDEB do Brasil e metas projetadas referentes aos anos iniciais do EF de 2005 a 2017.

IDEB OBSERVADO								
ANOS	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	
TOTAL	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA								
ESTADUAL	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	
MUNICIPAL	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	
PRIVADA	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	
PÚBLICA	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	
METAS PROJETADAS								
ANOS	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
TOTAL	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA								
ESTADUAL	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
MUNICIPAL	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
PRIVADA	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
PÚBLICA	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8

Fonte: IDEB – Resultados e Metas.

Observa-se que em alguns anos o país atingiu e até superou a meta estabelecida pelo MEC para os níveis iniciais de EF, com exceção das metas para a rede privada de ensino, que passou a ser a meta estabelecida em 2011, 2013, 2015 e 2017 não alcançado. Em relação aos anos finais da EF, a realidade é outra.

METODOLOGIA

O enfoque desta pesquisa foi misto, predominantemente qualitativo, o qual é uma forma de investigação social que se concentra principalmente nos diferentes tipos de como as pessoas dão sentido ao seu conhecimento no mundo em que vivem. Nesse cenário, a pesquisa qualitativa desempenha um papel importante para responder a todas as nossas dúvidas (Gil, 2008).

A presente pesquisa é exploratória, que conforme menciona Gil (2008), as pesquisas exploratórias objetivam facilitar familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara. A mesma foi caracterizada como um estudo de caso, que não é um método específico, mas, um tipo de conhecimento [...] não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso, o que se aprende ao estudar, porém, o estudo de caso não é um método específico, mas, um tipo de conhecimento [...] não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso, o que se aprende ao estudar o caso (André, 2005, p. 16).

De um universo de 20 profissionais da educação, foram selecionados: dez (10) professores, uma (01) gestora e dois (02) pedagogos, todos pertencentes à escola estadual pública, na cidade de Manaus. Foi aplicada a amostragem não probabilística, intencional, por ser um método de derivação de uma amostra na qual os objetos da amostra são selecionados de uma população com base aos critérios estabelecidos pelo pesquisador. Todos os professores foram convidados a participar.

Utilizou-se como estratégias de coletas de dados na pesquisa bibliográfica, que foi realizada a pesquisa em acervo virtual e físico, para a pesquisa documental o recorte lexical a partir do corpus que é o PPP da escola e para a pesquisa etnográfica, observação participante, e a aplicação do questionário de sondagem aos participantes envolvidos com a investigação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Ambiente Educativo e Ambiente Físico Escolar

O PPP da Escola Estadual Prof.^a Wilma V. Geber estava em atualização. A avaliação considerava o desenvolvimento das habilidades de cada aluno em todas as atividades propostas em sala de aula, assumindo um papel construtivo.

De 2019 a 2021: Do 1º ao 5º ano. Aprovado 100%; Reprovado 0%; Abandono escolar 0%. A escola fez busca ativa para evitar evasão escolar, fez recuperação paralela para recuperar notas abaixo da média. Existia uma busca ativa dos alunos que apresenta infrequência escolar, para evitar a evasão.

A escola pesquisada possuía 16 professores de turma, efetivos, e mais 4 professores que são apoio escolar para os estudantes com necessidades especiais.

Segundo a Gestora, “*procuramos desenvolver nossa prática pedagógica através de uma relação horizontal e dialógica buscando valorizar a construção coletiva e, ao mesmo tempo, que as necessidades individuais dos educandos sejam superadas de maneira significativa*”. Na concepção de Libâneo (1985) a tendência crítico social prioriza a interação e a conexão entre professor a aluno, ambos são fundamentais no processo, visto que, é através da ligação que irão se estruturar atividades que estimule a participação e iniciativa de professores e alunos. Valoriza-se o diálogo acrescido de informações que compõe a cultura acumulada historicamente.



Fonte: Autoria própria.

Nosso modelo confirmou que, para promover o bem-estar subjetivo, a escola deve facilitar o desenvolvimento ideal das pessoas, aceitando que todos os estudantes possuem forças diferenciadas, reconhecendo as habilidades e oferecendo ambientes escolares que impliquem positividade nos aspectos físicos, sociais e didáticas da vida escolar. Na escola pesquisada, os professores possuem uma relação de respeito com os pais que em sua maioria são participativos nas atividades escolares. Essa parceria é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

As Ações Pedagógicas Desenvolvidas pela Escola para a Melhoria no Desempenho do Aluno

Tradicionalmente, a melhoria do desempenho acadêmico do aluno tem sido focada em três componentes principais: características pessoais ou fatores individuais (como inteligência), fatores contextuais ou melhoria do ambiente educacional (como melhoria escolar) e fatores relacionados às auto-crenças, compreensão de si mesmo e do ambiente (como responsabilidades, mentalidade e experiências pessoais).

Em outros trabalhos, fatores processuais como ambiente escolar ou liderança foram levados em consideração. Na mesma linha, as respostas dos Professores possuem como base a classificação desses fatores como entrada (gênero, nível socioeconômico, língua materna, recursos escolares, etc.), processo (hábitos de estudo, expectativas acadêmicas, apoio familiar, ambiente escolar, metodologia de ensino, etc.) e produto (desempenho

acadêmico). Por sua vez, esses fatores podem ser divididos em duas áreas ou níveis: estudantes e centros educacionais. Por isso que, segundo eles:

As variáveis contextuais também têm sido destacadas como importantes fatores preditivos do desempenho acadêmico. Entre eles, destacam-se a orientação para objetivos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, popularidade, adaptação ao contexto escolar, a atenção precoce, o uso de metodologias como a mentoria entre pares, a participação das famílias na escola, ou as relações estabelecidas entre alunos e professores. Nas palavras do Professor e dos Pedagogos respectivamente.

Os professores entrevistados relacionaram o desempenho acadêmico com a metodologia de ensino. Nesse caso, bons resultados são obtidos quando a aprendizagem baseada em problemas é usada para melhorar o desempenho acadêmico e o pensamento crítico. Da mesma forma, estes profissionais da educação destacam a importância do uso de estratégias de ensino como o trabalho de projeto para melhorar o desempenho acadêmico no Ensino Fundamental.

Como os Professores Percebem as Avaliações Externas no Cotidiano Escolar

As avaliações externas fornece informações importantes para as autoridades dos centros educacionais, pois seus resultados indicam se está sendo realizada uma educação igualitária e de qualidade, baseada nos mesmos padrões de aprendizagem para todos os alunos. A avaliação externa em educação é um procedimento aplicado em países como o Brasil, proporcionando valores como objetividade e credibilidade ao sistema educacional, por meio da avaliação de uma grande população de alunos e, assim, fornecer dados estatísticos para o desenho e aperfeiçoamento de metodologias e políticas educativas.

A avaliação externa dos centros educativos tornou-se um fator de vital importância, pois sabemos que esta tem como objeto de estudo os sistemas e instituições educativas em toda as áreas, como a dinâmica das relações, atividades, realizações, projetos, estruturas, recursos e outros, é claro que sua maior atenção é voltada para os alunos e seus professores, que são submetidos a esses testes padronizados (Glatter, 2015; Freitas, 2009).

Nas respostas, constata-se que o principal objetivo da avaliação externa em educação é garantir a qualidade da aprendizagem que está a ser proporcionada, pois nesta são postos à prova os sistemas educativos e os diferentes elementos de gestão que aí interagem, entendidos como alunos, professores e as instituições em geral. Na visão dos professores, o diferencial da escola pesquisada é: A avaliação externa na educação melhora a aprendizagem e o desenvolvimento organizacional. É a oportunidades de melhoria contínua para o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo dos professores e do ensino, conferem credibilidade e confiança à instituição, pois é um agente externo que as realiza.

Podemos dizer que as avaliações são formas de unir esforços para que os alunos tenham ótimos resultados e, como mencionado anteriormente, formação, educação e conhecimento de qualidade.

Papel do Gestor na Melhoria dos Resultados das Avaliações e da Qualidade Educacional

A Gestora entrevistada possuía Especialização em Gestão Escolar, com 35 anos no tempo de magistério na função de docente, ingressando na função de gestora no ano de 2007. Segundo a mesma, os dados das avaliações externas eram básicos para a formulação da Proposta Pedagógica da Escola, divulgados e discutidos com os professores, os pais e alunos, os quais geravam mudanças nas práticas dos professores em sala de aula. Assim, para superar os obstáculos que impediam o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, era necessário estabelecer algum consenso mínimo em torno dos aspectos mais críticos.

A respeito dos indicadores de Aprendizagem:

O Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimilável, e que permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. A combinação entre fluxo e a aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões. O índice também é importante condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação. É ferramenta para acompanhamento das metas, que tem estabelecido para 2022 alcançar 6,0, valor que corresponde um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos (Gestora, 2022).

Indicadores do ambiente extracurricular. Estes têm a ver com o lar de onde a criança vem e com o contexto sócio-político e cultural. Em primeiro lugar está a casa a que os alunos pertencem, pois esta é essencial para estabelecer os objetivos que se propõem. Demonstrou-se que os pais que promovem o desejo de se destacar com base no esforço e nas qualidades pessoais imprimem em seus filhos maiores doses de motivação para alcançar o que aqueles que não o fazem. Claro que, para isso, os pais devem gostar de ler sobre a vida e a importância das habilidades no desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na identificação do ambiente educativo e ambiente físico escolar, fica claro que conhecer o IDEB de uma escola importa, porque necessariamente nos remete a duas questões centrais na condução de qualquer sistema educacional: definir o que é desejável na matéria e tratar do fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas e nas salas de aula. Marginalizar a questão no discurso e na ação do governo significa, em muitos aspectos, deixar a educação fora da política educacional.

A questão da qualidade é fundamental na escolha das melhores escolas de Manaus, pois, apesar de não haver um padrão de qualidade em cada uma das escolas, é necessário escolher qual é a melhor opção para nossos filhos e, assim, alcançar um resultado no processo educacional de crianças e jovens. Nesse sentido, exigir um tipo de educação de qualidade, permite que os responsáveis pelas instituições, prestem serviços educacionais, cuidem de expressar que tipo de orientações de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades terão que cuidar de desenvolver entre seus alunos dentro de suas salas de aula. A qualidade implica ter o material físico e intelectual necessário para melhorar os processos de aprendizagem, textos atrativos e diferentes que reflitam novas formas de

aprender, assim como qualidade no corpo docente, que é a fonte principal e essencial no estudo.

Nesse sentido, detectar as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola para a melhoria no desempenho do aluno “implica justiça”. Essa “justiça”, para ser completa, deve centrar as ações em favor dos mais pobres em duas linhas complementares. A primeira é aquela que fornece “recursos materiais” para viabilizar o ensino-aprendizagem desses setores empobrecidos da população, como recursos de infraestrutura, materiais didáticos, suplementos alimentares, vestuário, saúde, etc. A segunda é a que disponibiliza «recursos formais», ainda mais importantes do que os anteriores, pois dizem respeito ao suporte direto das práticas pedagógicas que decorrem nesse quadro. Seria inútil enviar livros de leitura (“recursos materiais”) para esses setores, se os professores não dispusessem dos meios didático-pedagógicos (“recursos formais”) que são essenciais para que os alunos progridam na leitura compreensiva desses textos. Se esta última ajuda não for prestada, as estatísticas mentirão, porque a ajuda material não é suficiente para elevar o nível cultural da população. E também seria totalmente irracional promover escolas de “alta qualidade” com base em sua alta renda, como fazem alguns, sem ver ou querer ver que ali ao lado há escolas que não conseguem atingir um mínimo de qualidade devido ao seu escasso orçamento, que não só não é suficiente pagar seus professores com dignidade, como eles não podem nem mesmo fornecer o mínimo necessário para seus equipamentos tecnológicos. A exigência é, portanto, aspirar a uma escola abrangente e de qualidade para todos.

Um indicador muito pertinente nesse sentido é o grau de filiação e dedicação que o professor tem com a instituição escolar a que pertence. A segunda observação é que essas discrepâncias entre as metas pré-estabelecidas pelo MEC e as práticas aplicadas nos sistemas educacionais são um fato recorrente em nossas escolas brasileiras, o que deixa bem claro que o IDEB não pode necessariamente refletir ou indicar Progresso Qualitativo na Aprendizagem Educacional. A aprendizagem nas escolas, ao contrário, deve ser levada em conta que tem impactado positivamente alguns espaços educacionais, contribuindo para um planejamento mais eficaz da educação em geral e reduzindo a evasão dos alunos, melhorando o nível das escolas em termos quantitativos e mudando a dinâmica interna do trabalho dos professores, o IDEB também influenciou negativamente.

Outra observação que fazemos é que, ao tentarmos verificar como os professores percebem as avaliações externas no cotidiano escolar, constatamos que estamos diante de dois lados dominantes. O primeiro lado reúne atores sociais ligados à educação, que podem perceber os exames de avaliação administrados pelo governo apenas como uma política ineficaz que reforça uma cultura de exames ou testes, e que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem dos alunos ou a prática docente. Ou seja, eles não compreendem o funcionamento predominante dos sistemas de avaliação educacional em diferentes partes do mundo, onde a ênfase não está no aluno como tal, mas na comunidade da qual o aluno que está sendo avaliado é parte integrante. O segundo lado é aquele que reúne educadores sociais que veem esses sistemas de classificação como referenciais para transformar sua prática e se inspiram em raciocínios obsessivos como precisamos melhorar nosso IDEB para que possamos chegar ao ano de 2022, vamos poder atender ao nível médio dos países desenvolvidos de acordo com a OCDE para mudar nossa prática para atender às exigências de um discurso como o mencionado.

Por fim, identificar as ações do gestor público, subsidiado pelo IDEB, na melhoria da qualidade da educação tem como fundamento que existem uma série de limitações técnicas do próprio indicador, dentro dos limites técnicos, entendemos que as condições materiais de funcionamento da escola não são e não podem ser levadas em conta devido à lógica de um sistema de avaliação em larga escala, por isso é importante comparar diferentes situações e levar em conta o contexto. A comunidade que a escola pesquisada atende, evitando comparações mais significativas e ignorando elementos que devem ser considerados nos processos avaliativos. Menciono esse dado de limitação técnica porque as referências utilizadas para o estudo mostram que populações de maior renda também apresentam melhores pontuações no IDEB.

Ressaltando que o próprio IDEB pode levar à manipulação das estratégias internas das escolas para que seus índices disparem, sem sequer tentar focar na melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos ou investir nas competências de seus professores. Isso nos leva a acreditar que, além de cruzar as informações para criar um índice, é necessário definir um peso para cada limitação técnica que o sistema de classificação possui.

Encontramos problemas de ambos os lados, observamos inconsistências que queríamos destacar quanto à aplicabilidade dessa política do IDEB, mas também constatamos a confirmação de ações positivas e negativas nesse processo, conforme indicado acima. O que queremos enfatizar é que o foco pedagógico nestas avaliações estaduais não deve ser perdido e que este deve, prioritariamente, orientar mudanças na prática pedagógica, não se deve perder de vista o objetivo real da avaliação, que é melhorar o aprendizado do estudante.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2018.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & tecnologia**, v. 10, n. 1, 2005.

AZEVEDO, J. C. **Educação pública**: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acessado em: 22 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acessado em: 22 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acessado em: 22 de julho de 2022.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COSTA, Eliane Silva da. **Gestão escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: estratégias, práticas, propostas e suas relações para o crescimento do IDEB dos anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais de Paragominas-PA, Brasil em 2013-2015**. Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA, 2018. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/705>. Acessado em: 20 de julho de 2022.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. 2012. 172 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos**. Revista Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/874GnQznpjYX5yvBjSG9g98m/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 20 de novembro de 2022.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília – DF, 2020.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2017.

FREITAS, Kátia Siqueira. **Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar**. In: CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: Edufba, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLATTER, Ron. **A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas**. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 2015.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho**. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2021.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCK, Heloisa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, André Luiz Brito. **Práticas gestoras na escola pública: estudo de caso no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Orientação: Dora Leal Rosa. Salvador-BA, 2008.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In. NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 2015.

OLIVEIRA, Leandro Saraiva Dantas de *et al.* Análise do desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de acordo com o custo das atividades relevantes. **Revista ABCustos**, v.13, n.1, 2018. Disponível em: <https://revista.abcustos.org.br/abcustos/article/view/443>. Acessado em: 20 de julho de 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez editora, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. Editora Ática: São Paulo, 2004.

SILVA, Ciclene Alves da *et al.* Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a qualidade do ensino. In: AUGUSTO, Diogo Luiz Lima; MELLO, Roger Goulart; FREITAS, Patrícia Gonçalves de. **Educação em foco**: história, política e cultura da educação no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, Thamara Maria; CHAGAS, Alisson Moura; ANJOS, Rita de Cassia A. Abrantes dos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Uma década de monitoramento da qualidade da educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v.6, n.2, 2019. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/588>. Acessado em: 20 de julho de 2022.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; LEAL, Ione Oliveira Jatobá; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. Nexos entre gestão, avaliação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escolas públicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.24, n.1, p. 55-70, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766243005/637766243005.pdf>. Acessado em: 20 de novembro de 2022.

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

aluno 12, 14, 15, 17, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 43, 53, 54, 70, 71, 74, 75, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 91, 94, 96, 101, 102, 117, 118, 126, 127, 139, 141, 145, 146, 149
ampliação 12, 29, 31, 36
aprendizado 12, 14, 19, 41, 43, 57, 58, 59, 61
aprendizagem 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23,
assistivas 24, 25, 29, 30, 31, 32
avaliação 27, 43, 93, 113, 114, 136, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152

B

básica 77, 82, 83, 88, 132, 140, 142, 143, 144, 150, 151
brincadeira 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

C

campo 12, 23, 33, 34, 38, 42, 43
cenário 12, 29, 77, 113, 120, 134, 136, 142, 145
cognitivo 63, 71, 80, 83, 115, 116, 118, 120
comunicação 20, 29, 30, 31, 34, 38, 39, 41
conhecimento 12, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 25, 26, 29, 33, 36, 37, 39, 49, 50, 51, 57, 59, 61, 62, 64, 66, 69, 71, 72, 73, 77, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 118, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 134, 145, 147
culturais 12, 13, 14

D

deficiência 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32
desafios 21, 24, 25, 26, 33, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55
desenvolvimento 12, 13, 21, 23, 24, 26, 29, 37, 38, 41, 49, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 95, 96, 98, 100, 101, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121
discente 12, 18, 22, 24, 25, 26

discentes 12, 16, 20, 25, 26, 65
docente 18, 25, 26, 30, 32, 40, 43, 50, 51, 55, 66, 67, 77,
81, 85, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 117, 119, 122, 124,
125, 127
docentes 14, 26, 27, 33, 41, 46

E

educador 24, 25, 27, 31, 58, 61, 70, 77, 84, 85, 92, 97,
103, 117
educandos 13, 14, 22, 24, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 80,
82, 84, 86, 96, 106, 146
educativas 24, 29, 83, 147
educativos 94, 96
ensino 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, , 24, 25, 26, 27, 30,
31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44
escola 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22
escolar 12, 13, 14, 16, 18, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 36,
39, 44, 48, 49, 52, 57, 58, 60, 61, 64, 70, 74, 76, 77,
80, 81, 82, 84, 85, 86, 95, 102, 112, 116, 117, 118,
120, 124, 126, 127, 128, 134, 135, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152
especiais 24, 25, 26, 29, 31, 76, 145
estilos 12, 13, 14, 15, 19, 21, 22

F

família 12, 13, 18
fatores 12, 13, 14, 17, 22
física 27, 62, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78

G

gestão 31, 74, 75, 95, 96, 97, 133, 140, 142, 143, 147,
151, 152
globalização 39, 94

I

impasses 102, 103, 105, 106, 112, 113

infantil 55, 57, 60, 63, 67, 68, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
92, 93, 109, 116, 117, 118, 121
informação 15, 34, 38, 39, 41
inovação 64, 94, 103
instrução 35, 36, 97, 129, 130, 134, 138

J

jogos 30, 48, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 76,
83, 84, 85, 86, 89, 92, 98, 101, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 120

L

limitações 13, 27, 55, 70
ludicidade 57, 60, 61, 62, 64, 74, 80, 84, 88, 93

M

matemática 30, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 94, 95, 96, 98,
100, 101, 102, 103
mediação 34, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55

N

necessidades 14, 17, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 37, 38,
39, 44, 51, 55, 61, 63, 67, 84, 85, 96, 107, 109, 116,
117, 118, 126, 143, 145, 146

P

pedagógico 14, 16, 24, 26, 28
planejamento 17, 39, 62, 66, 72, 100, 112, 116, 118,
119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128
prática 15, 16, 17, 27, 29, 37, 43, 44, 50, 56, 61, 62, 65,
67, 68, 70, 71, 74, 76, 80, 81, 84, 85, 87, 89, 92, 95,
96, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 106, 112, 113, 114,
116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127

primeira 36, 60, 82, 88, 109, 129, 131, 137
processo 12, 14, 15, 18, 22, 24, 25, 27, 31, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 54
processos 20, 60, 62, 70, 72, 85, 94, 98, 99
professores 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 48, 49, 51,
52, 53, 55, 58, 64, 71, 74, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 87,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106,
107, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123,
124, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 136, 139, 141,
145, 146, 147, 148, 149, 150

R

república 129, 135, 137
rural 33, 34, 39, 44, 46, 47, 49, 52, 53, 55

S

sistema 6
social 12, 13, 15, 17, 22
socioeconômicos 12, 13, 22
superação 26, 49, 70

T

tecnologia 29, 36, 37, 39, 44, 48, 49, 54, 55, 57
tecnologias 24, 29, 30, 31, 32
tecnológica 34, 36, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50,
51, 55



AYA EDITORA
2024

