

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação

Um Universo de Possibilidades e Realizações
Vol. 13



AYA EDITORA
2025

Educação

Um Universo de Possibilidades e Realizações
Vol. 13

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação

Um Universo de Possibilidades e Realizações
Vol. 13



Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanos

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammarrin (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kowaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclín Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em 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. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que 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 aos serviços 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.

E2446 Educação: um universo de possibilidades e realizações [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 296 p.

v.13

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-764-2

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448

1. Ensino. 2. Leitura- Estudo e ensino . 3. Professores de educação pré-escolar – Formação. 4. Escolas de gastronomia. 5. Aprendizagem. 6. Redes sociais. 7. Alfabetização. 8. Educação infantil 9. Tecnologia educacional. 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.....15

01

Um Estudo de Caso: A Educação Profissional numa Escola de Gastronomia16

Edson de Souza Pereira

Marco Antonio da Silva Vieira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.1

02

A Experiência da Formação em Contexto com Educadores das Infâncias: Um Olhar sobre o fazer Docente com Crianças Pequenas de 4 a 5 Anos28

Lauren Slongo Braidá

Queila Strücker Pinheiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.2

03

A Importância do Ensino de Artes na Educação Básica para Formação Cidadã dos Estudantes46

Selvino Fachini

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.3

04

A Escola como Espaço de Construção da Cidadania: O Papel da Família na Educação para a Participação Social61

Tânia de Fátima da Silva Santos

Zilda Aparecida da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.4

05

A Inclusão de Tecnologias da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica76

Maria da Conceição Lima da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.5

06

Como o Uso das Redes Sociais Influencia na Aprendizagem de Jovens na Escola Pública do Interior do Amazonas.....86

Maria Lindalva Paes de Mello

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.6

07

Aritmética da Libertação: Teias Decoloniais na Educação Matemática 100

Raimundo Santos de Castro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.7

08

A Formação Superior dos Guerreiros Mura: Uma Análise Curricular115

Suely do Nascimento

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.8

09

O Lúdico no Processo de Ensino – Aprendizagem dos Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Novo Airão124

Lucelino Lira de Carvalho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.9

10

Formação de Professores de Escolas Públicas Estaduais em Manaus (AM) e o Tema da Educação Fiscal.....134

Ednéa Euzébio da Silva

Wagner Barros Teixeira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.10

11

Bandas de Música Militar: Ferramentas de Transformação Social e Preservação Cultural.....142

Leonardo Pereira de Almeida Lima
Matheus Silva Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.11

12

Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e Dificuldades de Aprendizagem: A contribuição da Neuropsicopedagógica Clínica sobre Diagnóstico Precoce e Instrumentos Validados 150

Joyce Kelly de Jesus Santos
Adroal Mendes de Sousa Junior
Amanda de Almeida Oliveira
Anne Karoliny de Oliveira Silva Reis
Denise Alves de Oliveira França
Fabiane Noemi Souza dos Santos
Kelcyara Sousa Batista
Larihssa Mendes Torres Correa
Mileisy de Oliveira Lima
Renata Correa Martins

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.12

13

A Formação Continuada sob a Ótica de Professoras da Educação Infantil: Discursos e Perspectivas 164

Zenaide Viana Soares Fortunato
Neivande Dias da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.13

14

Unidade Executora e o Ensino-Aprendizagem182

Raimunda Maria da Silva Souza

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.14

15

Desafios do Corpo Docente da Escola Estadual Vasco Vasques, que é uma Escola Piloto na Inserção do Novo Ensino Médio, no Município de Manaus/AM/ Brasil.....191

Aurinéia dos Santos Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.15

16

A Inserção do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Vasco Vasques, no Município de Manaus, Amazonas, Brasil: Desafios de uma Escola Piloto – Anos 2021/2022199

Aurinéia Dos Santos Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.16

17

Desafios e Possibilidades para Efetivação da Aprendizagem no Ensino Presencial por Mediação Tecnológica na Escola Estadual.....209

Eleni do Socorro Negreiros Góes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.17

18

As Condições Estruturais e Tecnológicas Disponíveis aos Professores para a Efetivação do Processo de Aprendizagem no Ensino Presencial Mediado por tecnologia.....219

Eleni do Socorro Negreiros Góes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.18

19

Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Bases Legais Vigentes230

Telhma de Souza Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.19

20

Diferentes Estratégias Implementadas na Resolução do Analfabetismo Funcional nas Escolas de Educação de Jovens e Adultos, na Primeira Fase, Modalidade Ensino Médio em Três Escolas Estaduais no Município Coari-AM, Brasil, 2021241

Telhma de Souza Ribeiro

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.20

21

A História da Matemática, Formação dos Professores para Utilização do Lúdico no Processo de Ensino – Aprendizagem de Conceitos Matemáticos.....252

Lucelino Lira de Carvalho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.21

22

Educação Ambiental e os Desafios dos Níveis no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, Trabalhando com as Escolas Municipais Caapiranga/ Amazonas/Brasil/2022261

Maria Rosângela Souza da Silva

Jacimara Oliveira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.22

23

Despertando Olhar da Alfabetização Científica na Educação Infantil: Exploração do Ambiente Escolar e o Museu Casa Borges278

Jussara Correa Pereira

Adilma Amancio de Lima

Elaine Neves Silva de Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.23

24

Leitura de Cantigas Respeitando o Ritmo e a Melodia. 284

Maria Giovana Melo Moreira

Márcia Batista de Souza da Silva

Edinei Ferreira da Silva Andrade

DOI: 10.47573/aya.5379.2.448.24

Organizadora.....289

Índice Remissivo.....290

APRESENTAÇÃO

A coletânea reunida neste décimo terceiro volume da obra **“Educação: Um Universo de Possibilidades e Realizações”** apresenta um mosaico de investigações e experiências que evidenciam a multiplicidade de abordagens no campo educacional contemporâneo. Os estudos percorrem desde as práticas da educação básica até as especificidades do ensino superior, abordando dimensões como a formação docente, a inclusão tecnológica, os processos de aprendizagem e a articulação entre escola, cultura e sociedade.

A formação de professores é tema recorrente, sendo tratada tanto sob o olhar da formação inicial e continuada quanto a partir de contextos específicos, como a atuação com crianças pequenas, a inserção do Novo Ensino Médio ou as estratégias de ensino em regiões amazônicas. Os relatos sinalizam diferentes modos de vivenciar e refletir sobre a docência, considerando as realidades locais, os desafios estruturais e os dispositivos legais que permeiam o fazer pedagógico.

Outra vertente explorada diz respeito à intersecção entre educação e práticas culturais. Reflexões sobre o ensino de artes, a música militar como instrumento formativo, a história da matemática, o uso do lúdico e a leitura de cantigas abrem espaço para considerar a aprendizagem em sua dimensão sensível, simbólica e social. Tais abordagens apontam para a importância de ambientes de aprendizagem que dialoguem com as experiências dos sujeitos, valorizando saberes diversos e múltiplas linguagens.

A tecnologia e os ambientes virtuais de aprendizagem são discutidos sob a perspectiva da mediação pedagógica, das redes sociais e das ferramentas digitais no cotidiano escolar. A análise crítica desses recursos, especialmente em contextos públicos e periféricos, permite compreender os efeitos e os limites da sua incorporação nos processos educacionais, bem como suas implicações na formação e no desempenho discente.

Por fim, os capítulos voltados à Educação de Jovens e Adultos, à alfabetização científica, à educação ambiental e à inclusão de estudantes com transtornos de aprendizagem contribuem para ampliar a compreensão sobre os desafios da equidade educacional no Brasil. Ao conjugar pesquisa, prática e reflexão, os textos reunidos neste volume reafirmam o compromisso com a produção de conhecimento que emerge de contextos diversos e se orienta pelo diálogo entre sujeitos, saberes e territórios.

Boa leitura!



Um Estudo de Caso: A Educação Profissional numa Escola de Gastronomia

A Case Study: Vocational Education in a Gastronomy School

Edson de Souza Pereira

Marco Antonio da Silva Vieira

Resumo: O ensino de gastronomia no Brasil vem crescendo. Essa evolução requer escolas com ferramentas pedagógicas mais eficientes para o aprendizado dos conhecimentos, habilidades e competências da área. O objetivo deste estudo é apresentar uma contribuição para o uso de uma escola técnica profissionalizante como ferramenta que promova o estreitamento das relações de ensino das práticas na cozinha, gerando resultados mais eficazes. Para ilustrar esse mecanismo de ensino, foi apresentado ainda um estudo de caso feito por observação sistemática participativa, realizado na escola da rede FAETEC de Nilópolis/RJ. Por fim, são apresentadas reflexões sobre a dinâmica de ensino abordada e seus possíveis impactos na formação profissional da gastronomia.

Palavras-chave: gastronomia; ensino; formação profissional; escola técnica.

Abstract: Gastronomy teaching in Brazil has been growing. This Evolution requires schools with more efficient pedagogical tools for learning knowledge, skills and competencies in the area. The objective of this study is to present a contribution to the use of a vocational technical school as a tool that promotes closer relationships between teaching practices in the kitchen, generating more effective results. To illustrate this teaching mechanism, a case study was also presented using systematic participatory observation, carried out at the FAETEC school in Nilópolis/RJ. Finally, reflections are presented on the teaching dynamics addressed and its possible impacts on professional gastronomy training.

Keywords: gastronomy; teaching; professional training; technical school.

INTRODUÇÃO

As primeiras ofertas de cursos relacionados à Gastronomia registradas no país foram disponibilizadas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC), em São Paulo, em 1964, com o propósito de preparar trabalhadores para atuar no setor de Turismo e Hospitalidade que se encontrava em desenvolvimento no país (Minuzzi; Pommer, 2022).

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que divulga os cursos oferecidos em instituições de ensino públicas no país. O aumento de cursos ofertados no Catálogo corrobora para o crescimento da modalidade no país, que no intervalo de 13 anos passou de 185 para 240 cursos ofertados (Brasil, 2021).

Atualmente, a oferta dos cursos técnicos nas escolas obedece a Lei nº 11.741/2008 que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio. O Art. 36-Bº da diretriz expõe que: “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica” (Brasil, 2012, p. 22).

A educação profissional e tecnológica, por intermédio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 dos parágrafos 1º e 2º do Art. 39 pela NR (Nova Redação) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Passa a abranger os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, sendo observadas as normas do sistema de ensino pertencentes. Os cursos profissionalizantes ofertados pelo Centro Vocacional Tecnológico (CVT), no município de Nilópolis, estado do Rio de Janeiro, tem em sua grande procura os voltados para a área da gastronomia, tais como confeitaria, panificação, auxiliar de cozinha, salgadeiro, pizzaiolo entre outros.

A Gastronomia é uma área relativamente nova do conhecimento, especialmente no Brasil, que somente passou a dedicar um olhar específico sobre ela muito recentemente. Em virtude disso, há poucos estudos científicos e acadêmicos sobre o tema e, por consequência, a literatura ainda precisa de maior aprofundamento para melhor compreensão e abordagem enquanto fonte de conhecimento.

Por diversas vezes a Gastronomia equiparou arte e ciência na construção da nutrição humana, afinal ela é “o conhecimento fundamentado de tudo o que se refere ao homem, na medida em que ele se alimenta” (Savarin, Brillat-1955, p.57). Dessa forma, ela abrange todos os profissionais que atuam na preparação do alimento, buscando a melhoria constante para realização de seu objetivo principal, a conservação do ser humano.

Justamente por tratar-se de um ramo que abrange a culinária, as bebidas, os materiais usados na alimentação e, em geral, todos os aspectos culturais a ela associados (Brasil, 2010), é que a Gastronomia é objeto do interesse humano desde o princípio dos tempos, suscitando muita curiosidade em pessoas de todas as idades e classes sociais.

As práticas pedagógicas voltadas ao ensino profissionalizante da gastronomia são fatores fundamentais de sucesso na proposta de ensino aqui apresentada, uma vez que o principal objetivo é a formação de pessoal capacitado a atuar de forma plena e inovadora em seu ramo profissional, em poder de ferramentas capazes de promover sua evolução profissional e assim acompanhar o desenvolvimento de mercados dinâmicos, como é o caso da gastronomia.

Ao mesmo tempo, formar profissionais dessa área envolve a extensa prática, onde diversas competências e habilidades são desenvolvidas com o intuito de ilustrar as diversas responsabilidades desse profissional. Nesse contexto, as dinâmicas desenvolvidas em aulas práticas de cozinha compreendem o coração do ensino em gastronomia, e é nesse momento que conhecimentos teóricos e práticos se encontram para o aprendizado.

A formação profissional do Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer tem crescido nos últimos anos, e nesse momento, os cursos de gastronomia no Brasil vivem seu auge, a sociedade tem reconhecido a importância da formação e dos profissionais

já experimentados. Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo é propor a discussão sobre o modelo de ensino da gastronomia pautado na ferramenta didática da escola técnica profissionalizante como fator diferencial de formação.

Considerando o cenário econômico atual e as constantes reduções orçamentárias que as instituições públicas vêm sofrendo nos últimos anos, práticas de sustentabilidade financeira se fazem necessárias para que a atuação das escolas públicas de gastronomia garanta o ensino de qualidade, sem depender única e exclusivamente de recursos governamentais.

Uma das características inerentes à formação profissional em Gastronomia é o custo elevado para manutenção das aulas práticas, já que há grande volume de insumos alimentícios e de suporte às práticas que são utilizados. Tais custos, muitas vezes, podem inviabilizar essa formação e até mesmo inibir instituições públicas a ofertarem esse curso. Soma-se a isso a necessidade urgente das autarquias públicas alcançarem metas de economia de recursos e sustentabilidade financeira.

Nesse momento, outro aspecto de relevância do trabalho encontra-se na proposta de nova condução das aulas práticas de gastronomia, considerando a complexidade dessa área de ensino e reconduzindo-a a uma melhor qualificação de mão de obra. A gastronomia sempre acompanhou as mudanças da sociedade, e visto que o ato da alimentação é uma das necessidades humanas mais básicas, a forma como tratamos a matéria também evoluiu.

Nos diversos momentos da história a forma como pensamos a gastronomia alterou-se significativamente, e essa área sempre foi motivo de estudo intenso, seja desde os tempos antigos quando a alimentação era tratada como importante ramo da saúde, na Idade Média ou Renascença com a aplicação dos preceitos de arte e saúde na alimentação, ou no decorrer dos séculos recentes quando ela passou a ser tratada de forma mais hedonista e também profissional (Carneiro, 2003; Franco, 2001; Montanari e Flandrin, 2007).

ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA REDE ESTADUAL E A LEGISLAÇÃO

A lei precursora sobre as Boas Práticas de fabricação (BPF) é datada de 1993, através de uma Portaria do Ministério da Saúde (MS), precisamente a Portaria MS Nº 1.428, de 26 de novembro de 1993, cujo teor dispõe as diretrizes sobre as boas práticas de produção e prestação de serviços na área de alimentos. Posteriormente foi publicada outra portaria regulamentando as BPF para os estabelecimentos produtores e os estabelecimentos de alimentos industrializados. A portaria federal em questão é a Portaria SVS/MS Nº 326, de 30 de julho de 1997. Fica transparente que a legislação sanitária federal regulamentava as medidas em caráter geral, aplicável a todo o tipo de ramo alimentício.

Essas duas portarias publicadas pelo MS resultaram na atual Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) Nº 275, de 21 de outubro de 2002, onde estabelece e dispõe sobre os regulamentos técnicos de Procedimentos Operacionais Padronizados

(POP) aplicados aos estabelecimentos produtores e, ou industrializadores de alimentos. De acordo com a RDC nº 275/2002 essa lei deve ser aplicada aos “estabelecimentos processadores/industrializadores nos quais sejam realizadas algumas das seguintes atividades: produção/industrialização, fracionamento, armazenamento e transporte de alimentos industrializados” (Brasil, 2002).

Define como Procedimentos Operacionais Padronizados (POP):

Os procedimentos escritos de forma objetiva que estabelece instruções sequenciais para a realização de operações rotineiras e específicas na produção, armazenamento e transporte de alimentos. Este Procedimento pode apresentar outras nomenclaturas desde que obedeça ao conteúdo estabelecido nesta Resolução (Brasil, 2002).

A ANVISA tem ao longo dos anos publicado portarias e resoluções no intuito de estabelecer condições seguras e higiênicas dos alimentos, visando garantir qualidade nas aquisições e consequentemente às ingestões dos desses alimentos.

Em 2004 com a intenção de uma maior abrangência das BPF e condições higiênico-sanitárias, eis que surgem a RDC Nº 216 de Setembro de 2004 (Brasil, 2004). Essa resolução tem a finalidade de contemplar os demais serviços de alimentação, antes limitado apenas às indústrias. E visa regulamentar as condições higiênico-sanitárias de boas práticas aos alimentos preparados; que se referem aos “procedimentos que devem ser adotados por serviços de alimentação a fim de garantir a qualidade higiênico-sanitária e a conformidade dos alimentos com a legislação sanitária”. Consegue se perceber que há a supressão da palavra “indústrias de alimentos” na RDC 275/2002, para substituir por “serviços de alimentação” na RDC216/2004.

As aplicações dos conceitos e práticas são desenvolvidas no laboratório de gastronomia, da rede de ensino da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC); unidade CVT – Nilópolis, atualmente denominada ETE (Escola Técnica Estadual) – Nilópolis, situada no endereço, Rua Estrada General Olímpio da Fonseca s/n – Nilópolis, no Bairro do Paiol de Pólvora, estado do Rio de Janeiro, desde sua inauguração em 31 de maio de 2012.

A Unidade Escolar e sua Contribuição para o Ensino de Gastronomia

As questões didáticas apresentadas na fundamentação dessa pesquisa nos direcionam à responsabilidade de criarmos ambientes de ensino da gastronomia que conduzam o aluno a situações de aprendizagem mais eficientes, uma vez que diversos conhecimentos, habilidades e competências seriam mobilizadas no ambiente da unidade de ensino.

A inauguração da unidade da FAETEC em Nilópolis em 2012, com diversas oportunidades, onde desde a sua criação tem por finalidade oferecer cursos voltados a formação profissional, com mencionado em seu escopo de criação. Desde a sua

inauguração os cursos além de ofertados aos munícipes, também possui um público frequentes dos municípios (Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Rio de Janeiro) adjacentes.

Dentre os variados cursos desde a sua implantação, os voltados para o eixo de hospitalidade e lazer, precisamente os que lidam com a preparação de alimentos, tendo destaque, pela sua rápida empregabilidade no setor de serviço de alimentação. E até mesmo produzir de forma autônoma, e empreendendo em domicílio, com produtos que possam comercializar visando renda extra com a segurança alimentar

A forma tradicional de ensinar técnicas e conceitos de cozinha coloca os alunos em situações simuladas, e muitas vezes as práticas repetitivas visam ilustrar problemas que os futuros profissionais podem encontrar. Observa-se que o campo da simulação é uma prática comum de ensino na gastronomia. Esta situação também se mostrou latente ao analisar o caso da FAETEC, onde foi apreciado grande comprometimento dos alunos nas situações de serviço real. Nesse estudo de caso, provavelmente a relevância do modelo de ensino na formação em diversos níveis da área de gastronomia ali realizadas nos indicam que esse é um importante caminho a ser seguido, já que a instituição conta com vasta estrutura de escola, tanto para o público interno quanto externo.

Por fim, como mencionam Almeida, Salazar e Leite (2014), a prática gastronômica é um saber fazer complexo e que demanda um contexto de ensino diferenciado, com estratégias e vivências reais. E, assim como se verifica no caso aqui apresentado, a unidade de ensino ETE Nilópolis, destina a ser uma forma exitosa de proporcionar a formação na gastronomia em qualquer nível de ensino.

METODOLOGIA

Aqui serão tratados os aspectos metodológicos que guiaram a execução deste trabalho, demonstrando o objetivo proposto e assim impactando positivamente no ensino da gastronomia no Brasil. Esta pesquisa tem caráter exploratório, pois pretende abrir o campo de estudos para a melhor aplicação do ensino de práticas gastronômicas. Com o objetivo de auxiliar na exploração do tema, o percurso metodológico pretende descrever um estudo de caso de elevada relevância na área da Gastronomia. Marconi e Lakatos (2010) e Gil (2019) elencam a importância da pesquisa de nível exploratório em áreas pouco exploradas do conhecimento, ressaltando a importância dessa etapa como prévia para os níveis descritivos. Para Yin (2010, p. 24) “o estudo de caso como método de pesquisa é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

Como paramento para a análise do estudo de caso, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre os temas da formação profissional em gastronomia, da formação de competências e habilidades nas aulas práticas. Assim, a análise se dará considerando dois principais aspectos: i) como a dinâmica da escola técnica

profissionalizante, em especial do caso observado, pode contribuir para a melhoria no ensino de gastronomia. e ii) averiguação da viabilidade das aulas práticas em instituições públicas de ensino.

Como mencionado, a análise do caso deu resultado a uma proposição de aplicação do conceito da escola técnica profissionalizante públicas de ensino, em especial a FAETEC, por tratar-se de escolas de atuação dos pesquisadores. Ao final, serão realizadas as considerações finais e ponderações acerca de trabalhos futuros.

As Práticas Didáticas nas Escolas de Cursos de Gastronomia

O ensino por competência visa não somente desenvolver o conhecimento, mas sim a capacidade cognitiva, que segundo Perrenoud em *Dez Novas Competências para Ensinar* (2000), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, informações, habilidades, inteligências para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Ainda segundo Perrenoud, existem dez grandes famílias de competências que todo educador deve dominar, e dentro destas, outras inter-relacionadas (Perrenoud *apud* Antunes, 2002). O autor menciona competências como trabalho em equipe, progressão de competências, superação de limites, entre outros pertinentes à prática dos alunos em situação real de aplicação de suas habilidades e competências.

O estímulo da aprendizagem está ligado diretamente à contextualização do assunto ao universo maior (no caso, a Gastronomia) e à prática profissional. Portanto, todo conteúdo ensinado deve ser pertinente à competência a ser desenvolvida e deve ser justificado com relações práticas. Toda situação de aprendizagem deve envolver um objetivo, ou seja, a competência que será formada ao final da aula. Conhecer é estabelecer relações. Vasconcellos (1999) cita que para que as condições ideais de aprendizado se concretizem, é preciso problematizar o conhecimento ou induzir o aluno a estabelecer relações entre a teoria e a prática do conceito visto em sala de aula.

Durante muito tempo, a formação de cozinheiros na gastronomia se deu de forma prática, atuando profissionalmente e com base em conhecimentos empíricos. Segundo Marconi e Lakatos (2010) a diferença entre conhecimento empírico e conhecimento formal, científico, não está na veracidade dos fatos ou em sua natureza, mas sim na forma - o modo ou método do conhecer. Marconi e Lakatos (2010) e Demo (1985) frisam ainda que a ciência não é o único caminho para acesso ao conhecimento e à verdade, e que tanto o observador cientista e o observador comum chegam ao conhecer - chegam a uma determinada forma de conhecimento. As autoras ainda propõem a objetividade do conhecimento popular como sinal de racionalidade e bom senso, o que denota importância dessa forma de conhecer.

O momento da aula, assim como a metodologia adotada pelo professor, dependerá do contexto, disciplina, projeto de curso, conhecimentos abordados, mas também da profissão ensinada. A didática adotada pelo professor deve estar inserida nos dois grandes contextos aqui comentados: o dinamismo da gastronomia e a

realidade de mercado. Sobre essa demanda, Masetto (2003, p. 74) descreve a aula como convivência humana e momento de relações pedagógicas. Masetto (2003) lembra ainda que para que a aula se torne um espaço de relações pedagógicas são necessárias modificações no seu formato mais tradicional: o espaço físico, redefinições dos objetivos da própria aula, implantação de técnicas participativas e o processo de avaliação.

Almeida, Salazar e Leite (2014), demonstram a importância da formação técnica e contextualizada de futuros profissionais da gastronomia, e apresentam o restaurante escola como fundamental no processo formativo. Esse ambiente, quando vivenciado por estudantes em processo de construção de conhecimento, favorece o desenvolvimento de postura profissional e comprometimento com os resultados esperados, já que há um cliente real do outro lado da porta. Assim, percebe-se a importância da prática pedagógica de áreas técnicas como a gastronomia em contextos que aproximem o aluno da prática profissional, que proporcionem sentido aos conteúdos aprendidos, que os coloquem de frente a situações problema reais, formando assim profissionais mais capazes de se destacarem no mercado profissional.

Atividades Práticas em um dos Cursos da Unidade Escolar

Através de sequências didáticas o ensino de ciências pode ser aplicado no curso profissionalizante unindo os conhecimentos empíricos e científicos, voltado para os alunos sobre os conhecimentos de botânica e hábitos saudáveis que são imprescindíveis ao exercício deste profissional.

As sequências didáticas apresentadas foram reproduzidas pelos participantes do curso, através de aulas expositivas e práticas no laboratório/cozinha e teve como objetivo servir como um guia de contribuição na aprendizagem científica do futuro profissional, ressaltando a importância das interações entre a Ciência e a Gastronomia, através das preparações culinárias.

De acordo Pais (2002, p. 102 *apud* Guimarães e Giordan, 2011, p. 3), “uma sequência didática é formada por certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática”.

Todas as sequências expostas seguiram um roteiro apresentado pelo docente aos participantes do curso, mediante ao conteúdo programático estabelecido, e possuem como itens norteadores: Tema da Sequência Didática; Objetivo; Público-alvo; Tempo Estimado; Recursos Instrucionais; Motivação; Desenvolvimento das Aulas.

Quadro 1 - Botânica na cozinha.

Tema da Sequência didática Classificação de Hortaliças	
Objetivo • Definir o tema hortaliças de acordo com a botânica; • Expor e classificar as partes das hortaliças e suas variedades comestíveis; • Compreender as partes das hortaliças que são consideradas “Ervas Aromáticas”; • Associar e reforçar as hortaliças no uso cotidiano, como boas fontes de vitaminas, sais minerais e fibras importantes; • Ensinar sobre a importância do consumo como alimento regulador.	
Público-alvo	Alunos do curso de gastronomia
Tempo Estimado	12 h/a – (2 dias de aulas)
Recursos Instrucionais	Sala de aula com multimídia, Laboratório (cozinha), fichas técnicas, utensílios, equipamentos e insumos (Hortaliças e outros).
Motivação O tema sobre Botânica é de difícil abordagem e compreensão em sala de aula, por ser tratar da definição dada por muitos alunos pelo senso comum: Verduras e Legumes. O que atraiem muitos dos alunos é quando descobrem através da classificação o nome das partes das plantas. Contudo, é um tema de relevância, mas que não são bem explorados no curso, por ser fundamental muitas vezes no entendimento de Legumes e verduras. As propostas das atividades foram tornar o tema mais palpável, com as diversas exposições feitas das hortaliças, e assim através do contato, cheiro e paladar tornarem mais familiar.	
Desenvolvimento: Aula 1 - Iniciamos a aula com a exposição das hortaliças e colhendo informações baseado no conhecimento empírico dos alunos, pedindo que em grupos, classificassem as hortaliças. Em seguida se propôs aos alunos que fizessem comparações entre os grupos e apresentassem os alimentos com as respectivas classificações. - Classificamos e mostramos através da botânica as variadas partes das hortaliças e a nomenclatura correta. Através das exposições e contextualizações, e com conhecimento científico abordado, foi solicitado que novamente os grupos classificassem as hortaliças. - No laboratório/cozinha, iniciou-se a aula solicitando que separassem por espécies, com base no conhecimento científico e aplicassem nas hortaliças a recomendação sobre a higienização conforme o descrito na RDC 216/04 da ANVISA.	
Desenvolvimento: Aula 2 - Foram elaboradas preparações culinárias visando à degustação, como também elevar o cuidado na montagem de pratos a ser ingeridos crus e no preparo à conservação por resfriamento ou congelamento. - Foram elaboradas preparações culinárias a serem ingeridas cozidas, após o preparo e para a conservação por resfriamento e congelamento. E ensinada e demonstrada a importância das etiquetas de identificação do produto evidenciando a manipulação e o prazo de validade.	

Fonte: Autoria própria.

O quadro 1 demonstra uma sequência didática realizada no curso, onde os alunos além de ter conhecimento sobre a higienização das hortaliças para exercer no dia a dia no mercado de trabalho, tomam consciência para a aplicação em domicílio. Para (Bastos, 2017) a educação na Finlândia alcança índices elevadíssimos nas avaliações externas, e enorme sucesso em seu sistema de ensino porque passou a adotar um ensino-aprendizagem sem distinção de família e classe social. Deixou também de utilizar o tracking, ou seja, não separando alunos por capacidade acadêmica, todos numa mesma classe recebem as mesmas expectativas de aprendizagem.

Figura 1 - Atividades Lúdica.



Fonte: Arquivo dos autores.

Segundo Ornelas (2001, p. 7) “É bem verdade que a experiência substitui, às vezes, a ciência dogmática, no sentido de que, se alguma preparação culinária fazia mal, era abandonada. [...] Portanto, existe muito empirismo nas receitas da cozinha clássica”. A prática no curso profissionalizante além da exigência das regras, normas e técnicas a serem cumpridas, conhecimento acerca da ciência é de suma importância nas preparações.

A pretensão foi direcionar aos alunos orientações para que buscassem a realização e conhecimentos científicos de através de atividades relacionadas ao ensino de biologia, no caso uma parte da botânica, e deixando esclarecido que dentre as mais variadas formas de preparações culinárias, comuns e tradicionais; o consumo e manipulação segura dos alimentos podem propiciar ideias de hábitos saudáveis, conhecendo melhor as hortaliças que estão presentes no cotidiano profissional e até mesmo no lar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu apresentar uma contribuição à discussão do modelo de escola de ensino profissionalizante que pode ser inserido em instituições públicas de ensino. Para que esse tema realmente cause impacto positivo na formação de futuros profissionais, é necessária a sua inserção no contexto dessas instituições, mesmo que a burocracia seja impeditiva e demande dedicação dos

docentes envolvidos, pois só a partir das discussões e tentativas é que essa realidade poderá ser construída.

A Gastronomia do século XXI suplanta o ato do fazer e visa o saber fazer, o porquê de fazer e como fazer. Portanto, não cabe mais uma abordagem superficial dos conteúdos dentro das unidades curriculares. Todos os conteúdos pertinentes à atuação profissional consciente devem ser abordados de forma completa e aprofundados. A Gastronomia hoje transpassa a necessidade da técnica pura, e o entendimento da tecnologia na sua amplitude e profundidade é complexo, posto que inclui várias dimensões que abordam aspectos sociais, econômicos, antropológicos e científicos para fundamentarem as ações simplesmente técnicas.

É possível averiguar que a falta de uma legislação específica dificulta o andamento dos processos. As leis atuais - que não foram criadas considerando a realidade atual do ensino da gastronomia - terminam por não se adequar às necessidades e causam uma série de dificuldades burocráticas e políticas que trazem entraves para a sustentabilidade financeira dessas instituições, visto que vivemos em tempos de cortes orçamentários e diminuição de receitas para as instituições de ensino.

Esta questão é agravada quando colocamos em perspectiva os cursos práticos de gastronomia, que apresentam custo operacional elevado. Uma legislação que não se aplica a uma situação específica, mas que ao mesmo tempo a regula, abre muitas brechas, gera confusões e desperdiça recursos públicos que poderiam ser utilizados com maior eficiência.

Cada instituição que adotar essa prática fará parte de um contexto diferenciado, motivado em grande parte pelos objetivos de formação expostos em seus projetos de curso, contextos legais e competências e objetivos de todos os envolvidos, e, portanto, cada escola deverá pensar e desenvolver a sua dinâmica de ensino.

Por fim, sugere-se que este tema seja aprofundado e que modelos de escola de ensino profissionalizante sejam implantados, considerando dois grandes objetivos: estabelecer a otimização da formação profissional na área de gastronomia e construir um caminho legal que viabilize tal proposta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, ISABELA OLIVEIRA; SALAZAR, VIVIANE SANTOS; LEITE, YÁKARA VASCONCELOS PEREIRA. **Processo de ensino e aprendizagem do profissional de cozinha: didática do saber técnico e o restaurante-escola.** Observatório de Inovação do Turismo: Revista Acadêmica, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 28-51, fev. 2014.

BASTOS, REMO MOREIRA BRITO. **O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada.** Revista Brasileira de Educação, vol. 22 nº 70, p. 802-825. Jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227040>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução RDC Nº 216, de 15 de setembro de 2004**. Aprova o regulamento técnico de boas práticas para serviços de alimentação. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2004/res0216_15_09_2004.html. Acesso em: 22 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741/2008**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo dos Cursos Técnicos**. 4ª edição, 2021.

CARNEIRO, HENRIQUE. Comida e sociedade: uma história da alimentação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003 – 3ª edição.

LANDRIN, JEAN LOUIS; MONTANARI, MASSIMO. (tradução de Luciano Vieira Machado, Guilherme J. F. Teixeira) – **História da alimentação**. São Paulo: Estação liberdade, 1998.

FRANCO, ARIIVALDO. **De caçador a Gourmet: uma história da Gastronomia**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

GIL, ANTÔNIO. CARLOS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2019.

GUIMARÃES, YARA A. F., GIORDAN, MARCELO. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores**, 2011.

LAKATOS, EVA. MARIA; MARCONI, MARIANA de ANDRADE. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Curitiba: Atlas, 2010.

MINUZZI, GUILHERME., POMMER, MOREIRA GOMES. **História dos cursos de Gastronomia no contexto da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira**. Cenário: Revista Interdisciplinar em Turismo e Território, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 73–85, 2022. DOI: 10.26512/revcenario.v10i1.39413. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacenario/article/view/39413>. Acesso em: 19 set. 2022.

ORNELLAS, LIESELOTTE HOESCHL. **Técnica dietética: seleção e preparo de alimentos/atualizado por Shizuko Kajishima, Maria Regina Verruma-Bernardi**. 8ª ed. (Revista e Ampliada). São Paulo. Editora Atheneu. 2001.

PAIS, LUIZ Carlos. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVARIM, BRILLAT. A. A fisiologia do gosto. 2ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

YIN, ROBERT. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

VASCONCELLOS, CELSO dos SANTOS. **Construção do conhecimento: em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999 – 8ª edição revista.

ZABALLA, ANTONI. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



A Experiência da Formação em Contexto com Educadores das Infâncias: Um Olhar sobre o fazer Docente com Crianças Pequenas de 4 a 5 Anos

The Experience of Training in Context with Early Childhood Educators: A Look at Teaching with Young Children Aged 4 to 5 Years

Lauren Slongo Braidá

Pedagoga pela Universidade Castelo Branco- UCB, Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Professora e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ijuí e Professora de Disciplinas Pedagógicas do Ensino Superior na UNIJUI

Queila Strücker Pinheiro

Mestre em Educação nas Ciências (Unijui/2017), Pós Graduada em Ludopedagogia e Arte Educação na Educação Básica (Censupe/2011), Graduada em Pedagogia (Unijui/2009). Atuou como profª de Ed. Infantil na rede municipal de Condor/RS (2006-2012); Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual do RS (2013-2022); Professora/coordenadora na rede municipal de ensino de Ijuí/RS

Resumo: Este texto aborda a experiência de formação continuada, em contexto, de educadores que atuam com crianças de 4 a 5 anos, refletindo sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. As formações realizadas com os educadores das infâncias enfatizaram a importância de um olhar atento e sensível às singularidades das crianças, promovendo uma educação que valorize a ludicidade, a criatividade, a importância de um espaço habitado na escola das infâncias e um fazer pedagógico adequado à realidade da instituição em que estão inseridas. Através de relatos e análises, as autoras exploram metodologias que incentivam a interação e o desenvolvimento integral dos alunos, através da realização de práticas com as educadoras, destacando a relevância da formação docente para a melhoria da qualidade educacional. O texto convida os leitores a refletirem sobre suas próprias práticas e a buscarem novas abordagens que respeitem e potencializem as capacidades de cada criança.

Palavras-chave: professores; fazer pedagógico; interação educativa; contexto educacional.

Abstract: This text addresses the experience of continuing education, in context, of educators who work with children aged 4 to 5, reflecting on the pedagogical practices and the challenges faced in the daily school routine. The training provided to the preschool teachers emphasized the importance of paying close attention and being sensitive to the singularities of children, promoting an education that values playfulness, creativity, the importance of an inhabited space in the preschool, and a pedagogical approach that is appropriate to the reality of the institution in which they are inserted. Through reports and analyses, the authors explore methodologies that encourage interaction and the integral development of students, through the implementation of practices with the educators, highlighting the relevance of teacher training for improving educational quality. The text invites readers to reflect on their own practices and to seek new approaches that respect and enhance the capabilities of each child.

Keywords: teachers; pedagogical practice; educational interaction; educational context.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, os anos letivos de 2023 e 2024 se destacaram por um compromisso renovado com a formação continuada das educadoras da Educação Infantil. Reconhecendo a importância de um ambiente de aprendizagem que valorize tanto o desenvolvimento integral das crianças quanto a prática docente, a coordenação pedagógica investiu em uma série de formações que abordaram temas essenciais para a prática pedagógica contemporânea.

Dentre os tópicos explorados, destacam-se o papel do brincar na educação infantil, que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças; a linguagem digital e tecnológica, que se faz cada vez mais presente no cotidiano dos pequenos; e a importância dos projetos na educação infantil, que favorecem uma aprendizagem significativa e que respeita os interesses, propósitos e as curiosidades das crianças. Além disso, discutimos a relevância dos registros na educação infantil como ferramenta de reflexão e avaliação da prática docente.

Outro aspecto central abordado foi a linguagem do desenho, um meio expressivo e vital para as crianças, considerando que o registro gráfico é uma das primeiras formas de escrita das crianças, e a linguagem da escuta, que promove um ambiente acolhedor e respeitoso e que oportuniza um olhar atento do educador para com a criança, para a turma e suas singularidades. Por meio dessas formações, buscamos não apenas aprimorar as competências das educadoras, mas também fomentar uma cultura colaborativa que valorize o diálogo e a troca de saberes.

Este estudo visa compartilhar as reflexões e aprendizagens geradas ao longo desse período, evidenciando como essas práticas têm contribuído para o fortalecimento da Educação Infantil na nossa escola e para a construção de um espaço educativo mais rico e significativo para nossas crianças. Trabalhar uma proposta de trabalho baseada na formação em contexto, prioriza pensarmos o espaço que temos, as crianças que habitam esse espaço, o ambiente que queremos ter e a realidade social em que estamos inseridos. Acredita-se que, desta forma, qualificamos a formação de nossos educadores e fortalecemos uma educação integral a todas as nossas crianças.

OS BRINCARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta formação realizada com as educadoras das infâncias, contemplou professores da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros e professores do Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil - IMEAB. Uma noite de aprendizado, trocas, interações e diálogos sobre algo que norteia o nosso trabalho, o brincar seja ele livre ou direcionado, com intencionalidade e rigor pedagógico.

Neste primeiro momento, é importante contextualizar o conceito de brincar na educação infantil. O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é através dele que elas exploram o mundo, expressam suas

emoções e aprendem a socializar. A formação sobre os brincar visou proporcionar às educadoras uma compreensão mais profunda desse fenômeno, destacando sua importância pedagógica.

É válido ressaltar que na Rede Municipal de Ensino de Ijuí, nosso trabalho pedagógico é pautado no Referencial Curricular Municipal, que foi elaborado pelos educadores da rede e baseado na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular Gaúcho. O referencial municipal a que nos referimos intitula-se “Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil: Tempo e Espaço de Ser Criança”, um documento que prioriza uma educação infantil baseada no brincar, na qual a criança desenvolve suas habilidades a partir da interação com o ambiente, entre pares e com os educadores, a partir de contextos investigativos e propostas baseadas na pedagogia por projetos.

Para Paulo Fochi (2021), a criança chega ao mundo aberta e desejosa por aprender. Sua curiosidade é o motor estruturante para interpelar o mundo. Por ter essa curiosidade, ela se esforça constantemente em compreender e construir sentidos sobre sua experiência. Sendo assim, quando oportunizamos possibilidades de criar, investigar, recriar, brincar e viajar na imaginação, desafiamos as crianças a se desenvolver, aprender e viver sua infância de forma feliz e carregada de memórias, as quais serão lembradas.

Com esta formação, realizada por uma de nossas profissionais, objetivamos e possibilitamos, através da reflexão, que as educadoras reconheçam a importância do brincar, compreendam como ele contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças; oportunizamos, também, que as educadoras desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas a proposta municipal, capacitando-as a integrar o brincar em seus fazeres diários, criando ambientes de aprendizagem que favoreçam essa atividade. Objetivou-se, também, promover a reflexão crítica, estimulando as educadoras a refletirem sobre suas experiências e concepções acerca do brincar, questionando práticas tradicionais e buscando inovações.

Para que seja possível aproveitar esses espaços, ou melhor, torná-los próprios para o exercício da autonomia e da democracia, fomentando esse poderio (auto)constituidor, é preciso uma pedagogia que reconheça o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)criação pedagógica (Nörnberg, 2013, p.103).

A formação foi estruturada em um encontro teórico e prático, onde as educadoras puderam participar de dinâmicas e de brincadeiras, vivenciando diferentes formas de brincar. Além disso, foi necessário discutir textos e pesquisas que abor-

dam o papel do brincar no desenvolvimento infantil e compartilhar experiências e desafios encontrados em suas práticas diárias.

Durante a formação, diversos temas foram explorados, tais como: o papel do educador como mediador do brincar; como as educadoras podem facilitar e enriquecer as experiências de brincadeira, brincadeiras livres ou brincadeiras dirigidas- entendendo a diferença entre esses dois tipos de brincadeiras e quando cada uma pode ser mais apropriada. Refletimos, também, sobre o brincar e a cultura: como as diferentes culturas influenciam as formas de brincar e a importância de respeitar essa diversidade nas práticas educativas.

Ao final da formação, as educadoras relataram a significância da temática e a importância do reconhecimento da relevância do brincar em suas práticas. Embora o brincar seja um dos pilares da nossa rede municipal de ensino, elas identificaram a necessidade de implementar mais momentos de brincadeira livre no cotidiano das crianças, observando melhorias na interação social e no engajamento nas atividades e vivências propostas.

Além disso, esse processo formativo gerou um espaço para que as educadoras compartilhassem suas experiências e construíssem coletivamente novas estratégias pedagógicas que valorizam o brincar como elemento central na educação infantil.

A formação sobre os brincares se mostrou essencial para fortalecer a prática pedagógica das educadoras da Escola Soares de Barros. Ao reconhecer o brincar como uma linguagem poderosa de aprendizagem, buscamos não apenas enriquecer o ambiente educativo, mas também garantir que nossas crianças tenham um espaço onde possam explorar, criar e se desenvolver plenamente.

Figura 1 - Formação dos Brincares.



Fonte: Arquivo Pessoal.

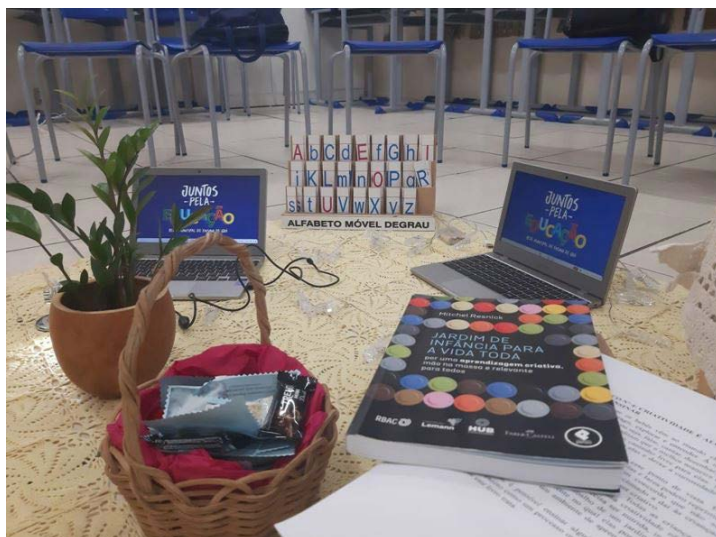
A FORMAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM DIGITAL E TECNOLÓGICA

Pensar a linguagem digital e tecnológica foi uma proposta da assessoria pedagógica da Secretaria de Educação de Ijuí e realizada aos educadores pela Coordenação Pedagógica da E.M.F Soares de Barros. Aqui é fundamental apresentar o conceito de linguagem digital e sua crescente presença no cotidiano das crianças. A linguagem digital vai além do uso de dispositivos eletrônicos; envolve a capacidade de compreender, criar e interagir com diferentes formas de mídia digital. A formação sobre esse tema é importante para que as educadoras possam integrar as tecnologias de maneira significativa em suas práticas pedagógicas.

Em vez de tentar minimizar o tempo diante das telas, acredito que pais e professores devam tentar maximizar o tempo de criatividade. O foco não deve ser quais tecnologias as crianças estão usando, mas o que elas estão fazendo com as ferramentas. Alguns usos de novas tecnologias promovem o pensamento criativo, enquanto outros o restringem, e o mesmo se aplica às tecnologias antigas. Em vez de tentar escolher entre muita tecnologia, pouca tecnologia e nenhuma tecnologia, pais e professores deveriam procurar atividades que envolvam as crianças no pensamento e expressão criativos (Resnick, 2020, p. 55).

Os principais objetivos da formação em linguagem digital e tecnológica incluem compreender o impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil: analisar como as crianças interagem com as mídias digitais e como isso influencia seu aprendizado. Desenvolver competências digitais: capacitar as educadoras a utilizar ferramentas digitais de forma crítica e criativa, promovendo uma alfabetização digital adequada. Promover práticas pedagógicas inovadoras: estimular a incorporação da tecnologia nas atividades diárias, enriquecendo o processo educativo.

Abrimos a formação com uma fala de Bill Gates, na qual ele diz que, “a tecnologia é só uma ferramenta. No que se refere a motivar as crianças e conseguir que trabalhem juntas, um professor é um recurso mais importante”. Usamos desta fala para que as educadoras entendessem o quanto é importante refletir sobre o nosso papel e o quão importante ele é. Falar em tecnologia na escola das infâncias requer entender que precisamos usá-la como recurso e que inclusive as materialidades que compõem a sala referência fazem parte da linguagem digital e tecnológica.

Figura 2 - Formação Linguagem Digital e Tecnológica.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 - Formação Linguagem Digital e Tecnológica.

Fonte: Arquivo pessoal.

Assim como para as crianças, o ambiente é essencial para os educadores entenderem o contexto e a temática da formação. Sendo assim, a coordenação pedagógica, em todas as formações em que se propôs a fazer, preocupou-se com o ambiente, pois como diz Horn (2004, p. 61):

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer

professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula.

Horn (2004, p. 61) afirma que:

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

E conclui que “portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula”.

Desta forma, ao realizar uma formação em contexto com os educadores, prezamos por também presentear-los com um espaço adequado e um ambiente significativo, onde elas podem inspirar-se também organizar ambientes que retratam a linguagem digital e tecnológica para as crianças, mostrando que a tecnologia não está somente nas telas.

Sendo assim, a formação foi organizada em um espaço acolhedor que combina teoria e prática, permitindo que as educadoras participem de propostas sobre o uso pedagógico de aplicativos e plataformas digitais; realizassem atividades práticas que envolvessem a criação de conteúdo digital, como criação de um *flipbook*; e debatesse sobre a ética e a segurança no uso da tecnologia, promovendo um ambiente seguro para as crianças.

Ressalta-se a relevância da formação em contexto para a construção e sustentação de uma pedagogia que respeite a competência e a agência de crianças e adultos (famílias e professores) para ler o mundo e interpretá-lo, para construir saberes e cultura e para participarem na edificação de uma Pedagogia da Infância transformativa, que se reverte em uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

É relevante dizer que, “a forma de funcionar dos professores, [...] transforma-se, por meio da intervenção do coordenador, em novos modos de funcionar, ampliados pela experiência mediada” (Placco; Souza, 2006, p.51). Desta forma, a função mediadora da coordenação pedagógica influencia na realização de boas práticas pedagógicas que colocam em jogo os saberes docentes construídos a partir das experiências e vivências educativas que ele teve acesso e que se ampliam pelo olhar da coordenação pedagógica

Após a formação, as educadoras relataram um aumento na confiança ao utilizar tecnologias em sala de aula. Elas começaram a implementar atividades que incorporam ferramentas digitais de maneira lúdica, observando um maior engajamento das crianças nas propostas educativas e, por vezes, utilizando de diferentes recursos para levar materialidades e vivências que envolvem a linguagem digital e tecnológica para sala referência.

Além disso, surgiram discussões sobre a importância de equilibrar o uso da tecnologia com atividades offline, garantindo uma abordagem holística ao desenvolvimento infantil. A formação em linguagem digital e tecnológica para educadoras da educação infantil é essencial para preparar as crianças para o mundo contemporâneo. Ao capacitá-las para utilizar as tecnologias de forma crítica e criativa, buscamos não apenas enriquecer o processo educativo, mas também garantir que nossas crianças se tornem cidadãos digitais responsáveis e engajados.

A FORMAÇÃO SOBRE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, abordaremos a formação realizada com educadoras da educação infantil focada no desenvolvimento e implementação de projetos pedagógicos. Nesta formação tivemos a parceria com a coordenação pedagógica do Sesc Ijuí/RS. Os projetos são uma estratégia eficaz para promover o aprendizado ativo e significativo, permitindo que as crianças explorem temas de interesse de maneira integrada e contextualizada.

Os principais objetivos da formação incluíram compreender a importância do trabalho por projetos: refletir sobre como essa abordagem pode enriquecer o currículo e favorecer o desenvolvimento integral das crianças; desenvolver habilidades para planejar e executar projetos: capacitar as educadoras a elaborar propostas que estimulem a curiosidade e a criatividade das crianças; promover a colaboração entre educadoras: incentivar o trabalho em equipe e a troca de experiências entre as participantes.

A formação foi estruturada em encontros teóricos e práticos, onde as educadoras puderam participar de oficinas para criar protótipos de projetos, utilizando diferentes linguagens expressivas (artes visuais, música, teatro); analisar casos de sucesso apresentados pelas convidadas que adotaram a abordagem de projetos na educação infantil; realizar dinâmicas em grupo para discutir desafios e soluções na implementação de projetos.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la (Barbosa e Horn, 2008, p. 31).

Durante a formação, diversos temas foram explorados, entre eles os fundamentos teóricos dos projetos: apresentação das bases pedagógicas que sustentam o trabalho por projetos, como a aprendizagem significativa e a construção colaborativa do conhecimento; Etapas do desenvolvimento de um projeto: desde a escolha do tema até a avaliação dos resultados, discutindo cada fase com exemplos práticos; O papel do educador como mediador: reflexão sobre como o educador pode atuar como facilitador do processo educativo, estimulando a autonomia das crianças.

Após a formação, as educadoras relataram uma mudança significativa em suas práticas pedagógicas. Muitas implementaram projetos com suas turmas, observando um aumento no engajamento e na participação das crianças. Os relatos indicaram que as crianças se tornaram mais curiosas e motivadas para explorar novos conhecimentos. Além disso, as educadoras destacaram a importância da avaliação contínua durante o desenvolvimento dos projetos, permitindo ajustes necessários para atender às demandas das crianças.

A formação sobre projetos na educação infantil mostrou-se fundamental para capacitar educadoras a enriquecer suas práticas pedagógicas. Ao trabalhar com projetos, conseguimos não apenas promover um aprendizado mais significativo, mas também fortalecer laços entre as crianças, desenvolvendo habilidades socioemocionais essenciais para sua trajetória escolar.

Figura 4 - Formação Projetos na Educação Infantil.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 - Formação Projetos na Educação Infantil.



Fonte: Arquivo pessoal.

A FORMAÇÃO SOBRE REGISTROS

Nessa seção, abordaremos a formação realizada sobre a importância dos registros na educação infantil, com base em duas obras fundamentais: *Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica* e *Prática Docente: A Abordagem de Reggio Emilia e o Trabalho com Projetos, Portfólios e Redes Formativas*. Visando assim capacitar as educadoras a utilizar registros como ferramentas para documentar e refletir sobre o processo educativo.

A formação realizada teve como principais objetivos compreender a função dos registros, explorar diferentes tipos de documentação e estudar a abordagem de Reggio Emilia. Esses objetivos foram fundamentais para que as educadoras pudessem refletir sobre a prática pedagógica e a importância da documentação no processo educativo.

Durante os encontros teóricos e práticos, as educadoras puderam analisar trechos das obras selecionadas, discutindo suas contribuições para a prática pedagógica, além de refletir sobre modelos de registros que poderiam ser utilizados em suas salas de aula. Foi um espaço de troca onde também realizaram discussões em grupo sobre experiências anteriores com registros, compartilhando desafios e boas práticas.

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaços para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicando na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se da sua história, ensaiam autoria (Ostetto, 2017, p. 21).

Entre os temas abordados, destacaram-se a importância da documentação, que ajuda não apenas na avaliação do aprendizado das crianças, mas também na autoavaliação do educador. Foram apresentados diferentes métodos de documentação, como observações sistemáticas, portfólios digitais e relatórios narrativos. A formação também explorou os princípios da abordagem Reggio Emilia, ressaltando a valorização do ambiente como terceiro educador e a importância de registrar o processo criativo das crianças.

Ao final, a formação sobre registros na educação infantil evidenciou a relevância dessa prática para o desenvolvimento de uma pedagogia reflexiva e colaborativa. Ao utilizar os princípios da abordagem Reggio Emilia e as orientações dos livros estudados, conseguimos fortalecer o vínculo entre o registro e o aprendizado das crianças, promovendo um ambiente mais rico e significativo. Essa troca de experiências e conhecimentos não apenas enriqueceu nossa prática, mas também reafirmou nosso compromisso em proporcionar uma educação mais atenta às necessidades e potencialidades dos nossos pequenos aprendizes.

Figura 6 - Formação Registros na Educação Infantil.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 - Formação Registros na Educação Infantil.

Fonte: Arquivo pessoal.

A FORMAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM DO DESENHO

A formação sobre a linguagem do desenho foi uma formação em contexto, realizada pela coordenação da educação infantil da E.M.F. Soares de Barros e destinada às educadoras da pré-escola I e II. Trata-se de uma experiência extremamente satisfatória para todos os educadores envolvidos. Desde já, ressalta-se que se compreende aqui por formação em contexto o exercício de envolver às necessidades do grupo, as quais são refletidas pelos participantes, evidenciando a importância do outro na aprendizagem, pois “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro” (Imbernón, 2000, p. 78).

Durante o encontro, tivemos a oportunidade de explorar não apenas a teoria, mas também diversas materialidades que enriquecem o processo educativo. Os participantes puderam percorrer diferentes contextos, desenvolver técnicas inovadoras e descobrir materiais pouco explorados, abrindo um leque de possibilidades e nutrindo os educadores daquilo que para as crianças é pura exploração, experiência e aprendizado. Essa vivência prática trouxe um novo olhar sobre como apresentar e utilizar esses materiais em sala de aula e, também, como pensamos o desenho para além do registro gráfico com riscantes.

Os ambientes das salas referências, foram organizados com diferentes possibilidades de registros gráficos. No total de 3 salas, cada uma representava materialidades diferentes, conforme a descrição abaixo: A sala aqui intitulada como A estava organizada com materialidades que envolviam tintas e o giz pastel, com diferentes suportes como: papelão, bobinas de diferentes tamanhos, madeiras, rolinhos de papel higiênico, entre outros. Nesse ambiente os educadores foram desafiados a sentir a textura da tinta e giz pastel nesses diferentes suportes.

Na sala intitulada B a proposta e a ambientação estão voltadas ao registro da figura humana, o desenho de observação e o autorretrato, com materialidades que contemplavam esse fazer: biombo de espelhos, bonecos articulados, papel reciclado, folhas A4, canetas pretas e coloridas de diferentes texturas e com diferentes espessuras (pontas grossas, finas). Na sala intitulada C a proposta esteve voltada a diferentes suportes riscantes e diferentes possibilidades riscantes: giz mineral, carvão, riscantes com extensores, folhas recicláveis, acetatos, folhas coloridas, jornal, lâminas em mdf, entre outros.

Figura 8 - Linguagem do Desenho.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 - Linguagem do Desenho.



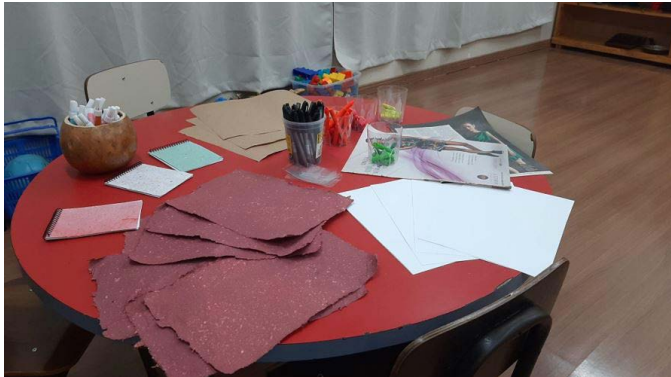
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 - Linguagem do Desenho.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 - Linguagem do Desenho.



Fonte: Arquivo pessoal.

Além da exploração dos materiais, realizamos uma análise teórica de fragmentos de textos que discutem a importância do desenho no desenvolvimento infantil. Debates sobre o texto do livro “Formas de Pensar o Desenho: p. 36 a 43” e conversamos sobre as fases do desenho e refletimos sobre como as crianças se encontram nesse processo hoje em dia. Muitas delas chegam com habilidades que fogem das expectativas para suas idades, demonstrando que o estímulo e o incentivo são fundamentais. A maneira como os materiais são distribuídos e propostos dentro da sala de aula pode impactar significativamente essa trajetória, e os educadores perceberam isso claramente durante a formação.

Dentro da perspectiva apresentada por Horn (2004), o ambiente revela muito sobre a proposta, os entendimentos e as intencionalidades da escola, visto que são através deles que quem chega observa e compreende de que criança estamos falando, que desenvolvimento é possível oportunizar e que aprendizagens são previsíveis. Nesse ínterim é plausível que se identifique, também, os processos formativos dos educadores e as concepções pedagógicas defendidas pela escola. Sendo assim, os espaços afetivos nas escolas das infâncias são resultados de todos aqueles que concebem o fazer pedagógico e que estudam e defendem uma educação infantil onde não existe o ensinar e sim o experienciar, o imaginar, o vivenciar, o experimentar e o aprender.

De certa forma, isto foi o que a coordenação quis representar aos educadores ao preparar os espaços que oportunizassem a eles a experiência e a sensação de um ambiente organizado com diferentes materialidades e com possibilidades de criações diversas. É necessário que se conheça para que se possa oferecer. Nesse sentido, o estudo teórico que se faz sobre o desenho, as materialidades, os espaços habitados, os ambientes ricos de experiências são vivenciados na prática, almejando com isso que o educador fortaleça seu fazer pedagógico.

Segundo Porche (1982, p. 102):

O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração, das mãos, dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

A disponibilidade constante de materiais variados, tipos de folhas, riscantes, objetos manipuláveis e não estruturados faz toda a diferença no desenvolvimento das crianças. Esse aspecto foi amplamente discutido entre as educadoras, que reconheceram que um ambiente rico em recursos diferenciados estimula a criatividade e a expressão artística dos pequenos. A educadora A1 destacou o desejo e compromisso em levar esses contextos para sua sala de aula. Um dia após a formação, ela utilizou uma das vivências e registrou essa experiência. As fotos foram incluídas na pasta compartilhada com a Secretaria Municipal de Educação.

1 As educadoras aqui serão identificadas por letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G, H, I), para mantermos o anonimato e a ética na não divulgação dos nomes destas.

A educadora B destacou sobre a questão da estética e organização do ambiente, pautando a importância de ter um espaço convidativo e organizado.

Outro ponto importante foi levantado pela educadora C, que enfatizou a relevância de conhecer novos materiais, como o giz mineral e o giz pastel. Ela expressou seu sentimento de privilégio por participar da formação, sabendo que sairia com novos conhecimentos que enriqueceriam sua prática pedagógica. A discussão teórica foi igualmente valiosa, com contribuições significativas das educadoras D, E, F, G e das auxiliares H e I. Juntas, elas compartilharam suas experiências e reflexões sobre como percorrer esse caminho através dos contextos e dos registros das crianças, fortalecendo ainda mais o aprendizado coletivo.

Faria (2002, p. 71) afirma que:

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção.

Na citação acima o autor ressalta a importância do desenho e da oralidade como ferramentas expressivas que refletem a maneira como as crianças percebem e interpretam seu entorno social, histórico e cultural. Essa perspectiva valoriza a subjetividade da produção infantil, permitindo que as crianças se expressem livremente, sem serem limitadas por padrões rígidos que possam desconsiderar suas vivências e desejos. Ao dar voz aos pequenos durante o processo de criação, promove-se um ambiente onde suas ideias e sentimentos são legitimados, contribuindo para um aprendizado mais significativo. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece a identidade das crianças, reconhecendo-as como protagonistas de suas próprias histórias.

A FORMAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM DA ESCUTA

A formação sobre a linguagem da escuta teve como objetivo aprofundar o entendimento e a prática de ouvir ativamente as crianças no contexto educacional. Essa abordagem visa não apenas a comunicação, mas também a construção de relações significativas entre educadores e crianças, promovendo um ambiente de respeito e valorização das vozes infantis. Esta formação fez parte de um ciclo de formações realizadas pela coordenação pedagógica da educação infantil da E.M.F. Soares de Barros, na gestão 2023-2024.

Objetivamos com a abordagem dessa temática compreender o conceito de linguagem da escuta - discutir a importância de ouvir as crianças e como isso impacta seu desenvolvimento emocional e cognitivo; desenvolver habilidades de escuta ativa - capacitar educadores a praticar a escuta atenta, reconhecendo as necessidades e expressões das crianças; refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas - explorar

como a linguagem da escuta pode ser incorporada nas atividades diárias para promover um ambiente mais participativo.

De acordo com Leite (1998, p.135):

Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar, procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas; criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que entendendo o desenho infantil.

Entende-se nesse percurso que o olhar sensível, não apenas possibilita o entendimento do desenho infantil, mas permite um panorama nada restrito aos educadores, ao passo que ao despir-se de um pré-conhecimento, é possível aproximar-se da criança com uma escuta sensível e atenta, provendo com isso que ela se expresse com maior intensidade e com uma maior afinidade de interação com o educador referência.

A metodologia utilizada na formação incluiu debates - apresentação teórica sobre a importância da escuta na educação infantil, seguida de discussões em grupo; dinâmicas de grupo - atividades práticas que simularam situações de escuta ativa, permitindo que os educadores experimentassem diferentes formas de se engajar com as crianças; estudo de caso - análise de situações reais em sala de aula onde a linguagem da escuta foi aplicada, discutindo os resultados e aprendizados.

Figura 12 - Linguagem da Escuta.



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a formação, diversos temas foram explorados, incluindo a escuta como prática pedagógica, ressaltando a importância de criar um espaço seguro onde as crianças se sintam à vontade para se expressar; barreiras à escuta efetiva, priorizando a discussão sobre os desafios enfrentados pelos educadores ao tentar ouvir ativamente as crianças; estratégias para promover a escuta, trazendo exemplos, técnicas e abordagens que podem ser utilizadas para incentivar uma comunicação mais aberta e colaborativa.

Os educadores que participaram da formação relataram uma mudança significativa em sua percepção sobre o papel da escuta na educação. Muitos destacaram que agora se sentem mais confiantes em criar momentos dedicados à escuta das crianças, reconhecendo suas opiniões e validando seus sentimentos.

A prática da escuta ativa também foi relacionada ao fortalecimento do vínculo entre educadores e crianças, promovendo um ambiente mais acolhedor e participativo. Algumas educadoras relataram que passaram a implementar rodas de conversa regulares, onde as crianças têm espaço para compartilhar suas ideias e experiências.

A formação sobre a linguagem da escuta evidenciou que ouvir as crianças é um ato pedagógico fundamental para o desenvolvimento integral delas. Ao valorizar as vozes infantis, os educadores contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa. Essa prática não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece o papel das crianças como protagonistas em seu próprio aprendizado.

Fechamos a formação com uma fala de Carlina Rinaldi, que diz o seguinte: “(...) Por trás de um ato de escuta existe, com frequência, uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre uma emoção. A escuta é emoção, é gerada por emoções e provoca emoções. As emoções dos outros nos influenciam através de processos fortes, diretos, não mediados, intrínsecos nas interações entre sujeitos que comunicam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse período de quase dois anos na coordenação pedagógica, pode-se compreender o quão valioso é um processo de aproximação da formação continuada com a realidade, com o meio e o ambiente em que estamos inseridos e realizamos nosso fazer pedagógico.

Propor as educadoras da educação infantil da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros um ciclo de formações em contextos, na qual discutimos o desenvolvimento das nossas crianças, os espaços que dispomos e o ambiente que queremos, nos fortaleceu como equipe, como grupo que nem sempre é coeso e tem uma unanimidade de conceitos, mas que sim diverge, se mostra potente nas discussões e as faz de forma crítica, coerente e fundamentada.

As experiências de formação continuada com educadores que atuam com crianças de 4 a 5 anos revelam-se fundamentais para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e eficaz. Ao promover um olhar sensível e atento às singularidades de cada criança, os educadores são capacitados a criar ambientes de aprendizagem que valorizem a ludicidade e a criatividade, essenciais para o desenvolvimento integral dos pequenos. A troca de experiências e metodologias entre educadores não só enriquece o processo educativo, mas também fortalece a comunidade escolar como um todo. Assim, é imprescindível que as instituições continuem investindo em formações que respeitem a realidade das escolas e que incentivem práticas inovadoras, promovendo uma educação de qualidade que potencialize as capacidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.
- FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.
- FOCHI, Paulo (@paulofochi). 2021. Instagram, 16 nov. 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CWWfEBmPgS9/?utm_medium=share_sheet. Acesso em 11 de agosto de 2024.
- FORTUNA, T. R. **A importância de brincar na infância**. In: HORN, C. I. *et al.* Pedagogia do brincar. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- INBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural**: Desenho infantil. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- NÖRNBERG, Marta. **Do berço ao berçário**: a instituição como morada e lugar de contato. Proposições, Campinas, V.24, n.3, p. 99-113, set./dez. 2013.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de.(Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. Loyola: São Paulo, 2006.
- PORCHE, Louis. **Educação artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.
- RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Pensa, 2020.



A Importância do Ensino de Artes na Educação Básica para Formação Cidadã dos Estudantes

The Importance of Arts Education in Basic Education for the Civic Formation of Students

Selvino Fachini

Resumo: O presente estudo tem como objetivo abordar aspectos importantes no ensino de artes na educação básica brasileira. Procurei identificar, por meio de uma revisão bibliográfica, acontecimentos que marcaram o ensino de artes e suas transformações no período Histórico analisado. As ações pedagógicas tiveram um papel fundamental na concretização do ensino de artes, começando por metodologias tradicionais, perpassando por concepções pedagógicas inovadoras, focadas em metodologias ativas com ênfase no aprendizado centrado no estudante como protagonista no processo de aprendizagem. O professor tem um papel essencial, exercendo a função de mediador, contextualizando e apresentando a importância da arte no desenvolvimento do senso crítico, na formação cultural e cidadã dos estudantes. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de artes foi inserido no componente curricular Linguagens, porque a arte é uma forma de expressão e comunicação. De acordo com BNCC o ensino de artes deve ser pautado em seis dimensões que são: teatro, dança, artes visuais, música e artes integradas que devem ser trabalhadas em caráter interdisciplinar e concomitante.

Palavras-chave: BNCC; artes; ensino; linguagem; mediação; teatro; dança; artes visuais; música e artes integradas.

Abstract: This study aims to address important aspects of art education in Brazilian basic education. Through a bibliographic review, I sought to identify events that marked the teaching of arts and its transformations throughout the historical period analyzed. Pedagogical actions played a fundamental role in the establishment of art education, beginning with traditional methodologies and evolving toward innovative pedagogical approaches focused on active methodologies, emphasizing student-centered learning where the student is the protagonist of the learning process. The teacher plays an essential role, acting as a mediator, contextualizing and highlighting the importance of art in the development of critical thinking, as well as in the cultural and civic formation of students. With the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), art education was incorporated into the “Languages” curricular component, as art is a form of expression and communication. According to the BNCC, art education should be based on six dimensions: theater, dance, visual arts, music, and integrated arts, which must be addressed in an interdisciplinary and concurrent manner.

Keywords: BNCC; arts; education; language; mediation; theater; dance; visual arts; musician integrated arts.

INTRODUÇÃO

Os procedimentos metodológicos na elaboração deste trabalho, têm como base, estudos bibliográficos e documentos oficiais do MEC que orientam a educação básica no Brasil em ensino de arte, tais como, a Constituição, a LDB (Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos os documentos analisados abordam as temáticas importantes sobre o ensino de arte no contexto escolar.

O trabalho faz uma abordagem Histórica sobre o ensino de arte no Brasil, desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, culminando com conceitos importantes presentes na Base Nacional Comum Curricular.

O tema do ensino de arte tem acarretado muitos debates, porque envolve uma complexidade de conceitos e diversas formas de abordagem metodológicas a serem aplicadas no contexto escolar. Tais divergências são naturais, devido a profundidade da **linguagem artística**. Por detrás de cada obra autoral, existe uma contextualização, dimensões socioeconômicas, políticas, culturais e segregações em torno da construção do documento Histórico. Entender as condições de produção e qual a relação da instância de poder é fundamental para uma abordagem autêntica no ensino de arte.

Uma metodologia autêntica no ensino de arte é aquela em que é capaz de deixar o discente deslumbrado com seu método, porque o aprendizado se torna significativo devido a sua contextualização e como a arte dialoga com o presente, facilitando assim, o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Um Olhar Histórico do Ensino da Arte na Educação Brasileira

A história do ensino de artes no Brasil teve seu início, com a chegada dos Padres Jesuítas durante o processo de colonização. Era um ensino informal aplicado nas oficinas de artesanato e na catequização dos povos indígenas.

A formalização do ensino das artes, começou no Século XIX, com a chegada da Família Imperial Portuguesa, no ano de 1816, durante o reinado de D. João VI. A família real convidou uma equipe de artistas franceses com o objetivo de ensinar artes plásticas. O grupo era liderado por Joachim Lebreton. Iniciaram os trabalhos na capital do Reino Unido de Portugal e Algarves, atual cidade do Rio de Janeiro. A missão da equipe artística francesa teve como objetivo principal a criação da Escola Superior de Belas Artes, inspirada nas ideias artísticas francesas neoclássicas.

De acordo com Escosteguy, Correa (2017, p.49) destaca no texto algumas especificidades de atuação da Escola Superior de Belas Artes:

Predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamperia e a produção de retratos, sempre obedecendo a um conjunto de regras rigorosamente técnicas. O ingresso ao estudo das artes era permitido somente a uma pequena elite. Principalmente na década de 1870, o ensino de artes voltou-se apenas para a formação de desenhistas.

A produção de artes neste período estava vinculada aos interesses da monarquia. Eram retratadas imagens Históricas que evidenciavam momentos importantes do estado monárquico e, também trabalhavam paisagens naturais do país.

Esta primeira escola de artes, formou vários profissionais no Brasil, que deixaram um legado importante, tais como: a tela da Independência ou Morte, em 1888, e o quadro Tiradentes, em 1893, criados por Pedro Américo de Figueiredo; o retrato de Dom Pedro II em 1864 e a pintura da Primeira Missa no Brasil em 1861, ambos de Victor Meirelles; o quadro Proclamação da República por Benedito Calixto em 1893, são alguns exemplos artísticos produzidos pelos egressos da Escola Superior de Belas Artes.

No dia 17 de fevereiro de 1854, foi institucionalizado no Brasil o Decreto nº 1331, que aprovou um regimento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte (Brasil, 1854). Este decreto institui o ensino na música no currículo escolar como uma atividade facultativa. O objetivo da disciplina era ensinar a música erudita e sacra, além do exercício do canto. Segue fragmento do Art. 47, decreto Nº 1.331:

A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (Brasil, 1854).

Após a Proclamação da República, no dia 15 de novembro de 1889, a Escola Superior de Belas Artes passou a ser chamada Escola Nacional de Belas Artes. A sede foi transferida para a Avenida Rio Branco, na cidade do Rio de Janeiro. O Edifício foi projetado pelo arquiteto Adolfo Morales de Los Rios.

A partir de 1920, os currículos escolares passaram a incluir o ensino de arte, porém como uma ferramenta de apoio as outras disciplinas escolares (Escosteguy, Correa, 2017).

Em 1922 em São Paulo, com o advento da semana da Arte Moderna, suscitou uma grande transformação cultural em relação a produção das artes no Brasil. Até então, a produção artística era inspirada no neoclassicismo francês. A semana da Arte Moderna, teve como principal legado, o desprendimento dos padrões europeus na produção de artes, dando início um novo ciclo na construção de artes que representassem a realidade brasileira. Foi um divisor de águas, um grito de independência na produção cultural brasileira. Foi considerada a primeira exposição modernista do Brasil.

Escosteguy, Correa (2017, p. 50) descreve a importância deste evento e sua influência no ensino de arte:

O ano de 1922 tornou-se o marco transformador do ensino de artes na escola com a Semana de Arte Moderna, que trazia o ideal da livre expressão preconizado por Mário de Andrade e Anita Malfatti. Esse ideário transformava a atividade de arte em expressão dos sentimentos da criança: a arte não precisava ser ensinada, mas expressada livremente pelos alunos.

Com o advento da pedagogia tecnicista implementada no sistema educacional brasileiro a partir de 1964, tinha como pressupostos desenvolver um aprendizado como base nos princípios da racionalidade, produtividade e eficiência. O professor era visto como um técnico operacional, a proposta era tornar o ambiente educativo objetivo e eficiente. O estudante desenvolvia as habilidades de aprender para fazer aos moldes do sistema fabril. As estruturas pedagógicas estavam atreladas a um contexto de projeto educacional liberal de visão capitalista, desprezavam-se as relações afetivas professor-alunos, valorizando a técnica com o objetivo de preparar o estudante ao mercado de trabalho.

O ensino de artes no contexto tecnicista priorizava a técnica para atender uma necessidade essencial na indústria. Tinha como finalidade em proporcionar aos estudantes um momento de criação e da aplicação de conteúdos, analisando a arte sob o ponto de vista científico. A partir de então, há uma preocupação com a formação dos professores, porque a maioria dos profissionais não estavam preparados, com as especificidades técnicas para o ensino de artes.

Em 1964, a Universidade de Brasília criou uma escola de artes voltada a educação com o apoio de diversos profissionais na área educacional de acordo com Loppe (2016, 33):

A Universidade de Brasília criou uma escola de arte para crianças e adolescentes, e contou com o apoio de diversos profissionais da área, como artistas, psicólogos e professores, para acompanhar o desenvolvimento da educação por meio da arte.

Avanços significativos ocorreram a partir da publicação da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, como dispõe o Artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de **Educação Moral e Cívica**, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1971).

Este estudo torna obrigatório, como componente curricular o ensino da educação artística no antigo primeiro e segundo graus, hoje compreendido com o ensino fundamental I, II e ensino médio. No entanto, havia uma carência de professores, porque no Brasil não existiam cursos superiores para a formação de professores com o objetivo de atuarem na área de educação artística no ensino formal. Para atender a demanda por professores, foram criados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, com duração de dois anos com ênfase nas seguintes habilidades: Artes, Artes Plásticas e Música.

Tendo em vista a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino de educação artística tinha um caráter mais espontâneo. Não era compreendido como uma disciplina normal na grade curricular, privilegiando uma metodologia de “livre-expressão”. Em outras palavras, deixar o aluno a vontade em desenvolver uma atividade de acordo com sua subjetividade, um passatempo, sem uma preocupação com o conhecimento em artes.

Com a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 o ensino de artes ganhou uma nova dinâmica, especialmente na valorização da cultura regional, considerando o contexto cultural em que o aluno se encontra, tornando o ensino obrigatório na educação infantil e no ensino fundamental.

2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 1996).

No ano de 2017, este parágrafo foi modificado, instituindo como carácter obrigatória o ensino de arte em todas as etapas da educação básica no Brasil, incluído o ensino médio.

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 2017).

Esta mesma legislação determinou a inclusão do ensino da música, artes visuais, danças e teatro, de acordo com o parágrafo:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo (Brasil, 1996).

Por fim, queria citar a Dra. Ana Mae Barbosa, que em 1980 recebeu o primeiro título de doutora no ensino de Artes no Brasil. A atuação da professora Dra. Ana Mae Barbosa, possibilitou uma heterogeneidade de discussões sobre arte-educação. Ela enxergou nas artes, algo que vai muito além da estética. Artes é um meio importante para oportunizar aos estudantes possibilidades do desenvolvimento da criatividade e da formação cidadão, além de popularizar a arte, combateu o preconceito presente na nossa História em que somente a elite tinha a capacidade de produzir obras artísticas.

Uma Abordagem Didática no Ensino da Arte

O ensino de artes é fundamental porque proporciona diferentes contribuições tais como autonomia no desenvolvimento criativo, desenvolvimento da racionalidade, sensibilidade na percepção da realidade, alteridade, emoções e compreensão das diferentes expressões culturais. Isto porque os estudantes ao entrarem em contato com a arte ganham resultados significativos na qualidade de vida e permitem transcender as barreiras da idade na aprendizagem pregada por muitos psicólogos como, por exemplo, a teoria construtivista de Jean Piaget em que, elenca estágios no desenvolvimento da criança (Piaget, 2010). A compreensão destes estágios por parte do docente é fundamental, no entanto, um ensino de arte pautado em metodologias eficazes possibilitam ganhos significativos devido a grandeza de subsídios que as artes proporcionam na formação discente, acelerando as transformações mentais dos estudantes na compreensão da realidade.

O professor tem o papel de mediador e facilitador no encontro com a estética da arte. A mediação deve ser feita por um profissional qualificado para que os resultados obtidos no encontro com o universo da cultura artística sejam significativos de acordo com o contexto e a circunstâncias em que as obras foram produzidas. A

contextualização é fundamental, porque é um meio de incentivarem os estudantes a buscarem informações correlacionadas a obra estudada ou analisada. Além disso, é necessário dedicação, persistência para facilitar a compreensão artística para um público, que muitas vezes tem dificuldades de compreender e interpretar produções artísticas.

O papel do professor mediador ganhou uma relevância importante no processo educacional no século XXI, porque os dados estão disponíveis na internet para serem acessados a qualquer instante, até mesmo durante a explicação do docente. É preciso ter muito cuidado para não taxar o professor como um mero mediador. Ele exerce a função de mediador e também é responsável por assegurar uma aprendizagem de qualidade ao fazer as intervenções e contextualizações nos momentos precisos, ampliando assim, o conhecimento dos estudantes de acordo com os objetivos propostos a serem trabalhados em sala de aula.

A mediação é um método para construir interseções entre a arte e a pedagogia. É colocar os estudantes em contato direto com as obras, sempre tendo presente a dimensão coletiva e interdisciplinar, despertando a sensibilidade para o mundo das artes. Mediação entre arte e pedagogia envolve sempre a dimensão teórica e a prática, dimensões importantes para o desenvolvimento da criticidade e da capacidade cognitiva e de criação artística. Barbosa (2018, p. 164) elenca os seguintes aspectos sobre a mediação:

Criticos são profissionais da mediação entre obra e fruidor e preocupam-se com o significado pleno da obra e com sua qualidade. Portanto, ensinar crítica nos museus exige que essa atividade se expresse tanto com obras quanto pelo aspecto do processo de fruição. Quando um aluno está envolvido no ato da crítica procura tornar-se consciente na formulação de conceitos e percepções. O ato de análise crítica corrige interpretações superficiais, vagas ou inadequadas, e estimula a transformação a partir das respostas do aluno durante a abordagem sistemática do processo de crítica.

Os estudantes precisam ter acesso as artes até então produzidas para navegar em novas competências no universo artístico. Em cada evento prático ou teórico, o mediador precisa conversar com estudantes, proporcionar reflexões para expressarem as percepções que tiveram sobre a obra ou o museu visitado. Nos momentos de reflexão, o professor mediador deve criar as condições necessárias e dar todo o suporte com a finalidade de incentivarem os estudantes a falarem abertamente sobre as experiências que tiveram em relação a obra visitada. São momentos ímpares no processo de ensino e aprendizagem, porque a obra visitada vai proporcionar aos estudantes a construção de sentidos e de sensibilidade para a alteridade.

Neste sentido, as oficinas, as visitas às obras de artes têm sempre um grau de envolvimento e desenvolvimento muito maior. O professor deve dialogar com os estudantes antecipadamente sobre a visita ao meio, para que a atividade seja produtiva e atinja seus objetivos. O planejamento, a organização e o aquecimento

são importantes, para efetivar novas possibilidades de aprendizagem, neste sentido Barbosa (2018, p.181) assevera:

Os alunos, ao se relacionarem com as obras em exposição, estão participando de uma performance e, nesse sentido, estão usando todos os seus sentidos e energia de concentração para produzir a performance em crítica de arte. Essa performance, assim como em outras linguagens artísticas performáticas como teatro, dança, música etc... exige aquecimento, um período de preparação.

Arte e pedagogia são meios para que os estudantes consigam desenvolver habilidades e competências importantes para a vida. Toda arte está relacionada a um contexto vivenciado por pessoas. Neste sentido, a arte deve ser analisada sob a ótica da criação humana e está sempre repleta de significados, sentidos, expressões sobre um contexto, expressam formas de linguagens e devem ser compreendidas sob a ótica do artista que as produziu e como a obra conversa com a realidade atual do discente. É preciso fazer conexões entre o passado e como a arte dialoga com o presente. Estas conexões são importantes porque despertam nos estudantes a imaginação e aprimoram a compreensão de mundo (Le Goff, 1996).

No contexto pedagógico, assim como todas as disciplinas, a arte não deve ser vista como uma disciplina isolada. É necessário um plano prescrito, contemplado no projeto político pedagógico, contendo objetivos claros a serem almejados e quais temáticas que serão trabalhadas e as ações práticas a serem realizadas no decorrer do semestre.

O professor precisa desenvolver metodologias adequadas para despertar nos alunos as potencialidades em conhecer e desenvolver artes. Uma obra sempre tem uma complexidade de leituras e atividades a serem desenvolvida, valorizando seus aspectos culturais e Históricos. O ensino da arte permite um elo entre o passado com a atualidade por meio do fazer artístico e da releitura crítica da obra analisada.

O fazer artístico baseia-se em estimular a ação, trabalhando a releitura não como cópia, mas como interpretação, transformação e criação. O importante é que o professor não exija uma representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não um modelo para os alunos copiarem. Já a leitura de obras baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos. Aqui, a arte não se reduz ao acerto ou errad; considera-se a pertinência, o esclarecimento e abrangência. O objeto de interpretação é a obra, não o artista (Escosteguy, Correa, 2017, p.133).

Um bom planejamento no ensino de artes enriquece muito o aprendizado, o ambiente educacional e deve ser avaliado pelo professor por meio de critérios formativos. O principal objetivo da avaliação formativa é avaliar o estudante em todo o ciclo de aprendizagem. A avaliação não pode ocorrer num momento estanque. O ato avaliativo deve ser flexível e dinâmico, utilizando-se de vários instrumentos para identificar se o estudante está aprendendo ou acompanhando o desenvolvimento

da disciplina de artes de acordo com os objetivos propostos pelo docente. Avaliar é analisar o processo como um todo, sobre o conteúdo trabalhado no ambiente da disciplina. Todo processo avaliativo no ensino de artes deve estar em permanente compromisso com a aprendizagem do estudante, deve ser algo contínuo que envolve ao mesmo tempo elementos objetivos e subjetivos.

É preciso ter muito cuidado em relação aos critérios avaliativos, não se pode priorizar somente os aspectos quantitativos com a finalidade de estabelecer uma métrica para identificar os melhores estudantes. A avaliação deve priorizar os critérios qualitativos, inclusivos com o objetivo de aprimorar as habilidades e competências dos educandos.

Escosteguy, Correa (2017, p. 215) afirmam que:

A avaliação formativa deve ser constante no processo educacional. Ao ser escolhida como o método de avaliação em arte, deixa-se claro que ela deverá ser utilizada de forma coerente e estruturada, de modo que se tenha um ensino de arte comprometido com a construção de conhecimento e o envolvimento com sentimentos e emoções, com a possibilidade de expressão individual e coletiva.

A arte é um mecanismo eficiente para superar a educação tradicional em que o aluno é um reproduzidor de conhecimentos e na hora da avaliação o discente devia reproduzir o que foi determinado pelo docente. Por muito tempo, a arte foi vista como um momento de descontração entre as disciplinas que exigiam um esforço maior de concentração, principalmente Língua Portuguesa e Matemática. Além disto, a disciplina de artes era utilizada para descontrair os alunos produzindo atividades ligadas ao artesanato.

Em face do cenário da educação tradicional, nas atividades de artesanato as alunas desenvolviam atividades específicas da vida cotidiana das mulheres. Os alunos desenvolviam atividades ligadas à marcenaria ou construção civil. A disciplina era vista como um momento de relaxamento, passatempo, decorar a escola em momentos festivos, dia do índio, dia das mães, dia dos pais, atividades ligadas às festas de Natal ou Páscoa. Era uma disciplina desprovida de conteúdos e de sentidos. Ainda hoje o ensino de artes é muito confundido com uma mera atividade de recreação, terapia ou passa tempo.

A escola deve unir esforços para inserir os alunos no mundo das artes. Para isto é preciso ações envolvendo visitas a museus, eventos culturais, danças, cinema, espetáculos. Deve-se criar um ambiente para que os alunos comecem a consumir ou se envolverem no mundo das artes. Acredito que não é um processo difícil, desde que o aluno entenda que a arte sempre esteve presente na vida das pessoas, desde as sociedades primitivas até os dias atuais. Ela é uma necessidade intrínseca da vida do ser humano e da sociedade. Todas as sociedades são repletas de manifestações culturais. Neste sentido, Escosteguy, Correa (2017, p.188) afirmam que:

O fazer artístico ocorre pela manifestação interior, pela representação do mundo a partir de experiências particulares, podendo demonstrar inquietudes, devaneios, desejos e sensibilidade. As várias obras, registros de artistas e tantas informações criadas ao longo do tempo e da história são tão prazerosos quanto preparar um bolo, sendo possível encontrar o fazer artístico em todas essas manifestações humanas. O ser humano é um ser artístico que faz arte a cada momento a partir da necessidade que tem de modificar o meio. Artes é uma forma de dialogar com a realidade que envolve o ser humano. Deve haver sempre uma relação dialógica entre arte e educação, inclusive o ato de ensinar já é uma arte.

De acordo Barbosa (2018) é preciso mais artes na pedagogia é preciso mais pedagogia nas artes. Não é replicar o artista na escola, é criar uma relação do aluno com o mundo artístico. No ensino de artes, o estudante é desafiado constantemente a desenvolver a sua autonomia e a consciência. A arte é sempre um processo dialético de construção, isto faz com que o estudante desenvolva a necessidade de melhorar constantemente na realização das atividades diárias.

O Ensino de Artes e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O componente curricular arte está inserido na área de conhecimento Linguagens, junto com a Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. As unidades temáticas trabalhadas no componente curricular arte são: teatro, dança, artes visuais, música e artes integradas. Todas estas unidades temáticas são importantes e geram muitos debates em relação as práticas abordadas em sala de aula, porque na maioria das escolas há professores generalistas ou formados em áreas correlacionadas, tornado o ensino não muito efetivo. O ideal seria que o professor dominasse conhecimentos em todos os componentes curriculares de artes para não privar o aluno em algumas destas linguagens. Vamos imaginar um professor que não tem conhecimentos adequados em relação as temáticas: música e dança. Certamente vai encontrar dificuldades em trabalhar estas duas temáticas com os estudantes.

A quinta temática, artes integradas tem como meta integrar as linguagens: teatro, dança, artes visuais e música, o objetivo é promover uma integração e a articulação entre as várias linguagens trabalhadas na BNCC. Segue abaixo fragmento presente na BNCC:

A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2018).

Além de trabalhar as especificidades de cada tema é preciso unificar as linguagens e inserir a tecnologia como uma ferramenta mediadora para aprimorar os conhecimentos em artes. A tecnologia permite produzir trabalhos fotográficos ou utilizando outros aplicativos tecnológicos que facilitam os registros artísticos e a produção de artes. No entanto, as tecnologias devem ser planejadas antecipadamente para facilitar o trabalho pedagógico.

A forma como o componente arte é trabalhado na nova BNCC tem como objetivo proporcionar ao estudante uma visão crítica de mundo, promover o exercício da cidadania e estabelecer um diálogo com toda a diversidade cultural. É uma valorização em todo o processo de aprendizado na prática artística, tornado todas as etapas importantes desde o planejamento até os resultados finais, assim expressa a BNCC.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em mostras e datas comemorativas, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo (Brasil, 2018).

A proposta é fazer com que os alunos explorem as diferentes linguagens e suas práticas investigativas envolvendo o componente arte de forma concomitante por meio de uma educação integral, superando assim, a concepção tradicional do ensino de artes que compreendida como uma atividade de fazer desenhos e reproduzir técnicas.

Todo este processo no ensino de artes é trabalhado de forma investigativa envolvendo seis dimensões do conhecimento. Estas dimensões estão interrelacionadas entre si e não possuem uma ordem hierárquica ou uma ordem pedagógica para serem aplicadas no contexto educativo. São verbos que ajudam a refletir e aprimorar a aplicação didática no ensino de arte no ambiente escolar.

A primeira dimensão ou verbo **criar** ou **criação**. Nesta dimensão está presente o fazer artístico do aluno por meio de uma prática investigativa. O criar faz com que o estudante supere a dimensão de passividade, de um mero ouvinte, presente na educação tradicional. O Criar proporciona uma vivência experimental de criação no sentido de produzir algo dentro das diversas possibilidades das manifestações artísticas.

A criação é fundamental porque desperta o ato criativo de construir no mundo artístico por meio de uma busca intencional, investigativa e reflexiva para uma produção individual ou coletiva própria com o objetivo de apresentar uma produção artística.

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (Brasil, 2018).

A segunda dimensão é o verbo **criticar**. Esta dimensão tem como proposta metodológica o despertar para a leitura das manifestações artísticas até então produzidas pela sociedade por meio do estudo e da pesquisa, sempre com um olhar crítico e consciente para que o estudante desenvolva a autonomia em se posicione como um sujeito pensante neste mundo artístico. Não é um posicionamento pautado numa métrica de hierarquia em classificar as melhores culturas, mas observar a importância da diversidade cultural e suas riquezas para a História. É um posicionamento em relação ao que se produziu ou que está sendo produzido e qual é a percepção do estudante no processo de aprendizagem no componente arte.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais (Brasil, 2018).

A terceira dimensão é a **estesia** é um termo novo utilizado na BNCC. Envolve a dimensão do corpo como experiência sensível, compreende a percepção sensorial externa (espaço, tempo, som, cores, formas, beleza...). É o momento de valorizar o corpo e a sensibilidade de cada estudante na percepção artística na sua singularidade e subjetividade. Todo ato criativo envolve a sensibilidade do ser humano. Sem a dimensão sensível não é possível desenvolver artes. A sensibilidade ajuda o estudante a se conhecer e, ao mesmo tempo, compreender o outro e o mundo ao seu redor.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (Brasil, 2018).

A quarta dimensão é **expressão**. Tem como objetivo a sensibilidade de externar o que vai produzir ou analisar em artes. Nesta dimensão precisamos compreender e respeitar o posicionamento e a singularidade do estudante em se manifestar por meio da oralidade ou por meio da escrita sobre uma ação artística. Sabemos que

cada estudante tem uma forma diferente de analisar um objeto artístico. Em sala de aula deve prevalecer sempre o respeito nas manifestações entre os alunos e o professor. É garantir que o estudante seja respeitado sobre o que pensa, observa na produção de artes. Esta segurança é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. É a dimensão onde o estudante exterioriza de forma individual sobre os processos de construção artística.

O processo de expressão ou exteriorização pode ocorrer de forma coletiva quando são desenvolvidas atividades em grupos como o teatro, as danças, as músicas e as artes visuais. Nas manifestações coletivas deve prevalecer a compreensão e o respeito mútuo entre os participantes do evento.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades (Brasil, 2018).

A quinta dimensão é a **fruição**. Nesta dimensão, os estudantes são incentivados a se envolverem com práticas artísticas e culturais. Este envolvimento não deixa de ser uma forma de se abrir para o mundo das artes, assumindo uma identidade como sujeito no processo de produção artística na dimensão individual ou coletiva quando a atividade for em grupo. É um processo que vai além de uma leitura ou de uma apreciação artística. É um envolvimento entre a arte e a vida, sempre numa relação crítica do estudante. Esta dimensão está relacionada ao deleite, intuição e entusiasmo do fazer artístico.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

A sexta dimensão é o verbo **refletir**: Este verbo está ligado ao ato reflexivo que o estudante faz em relação as diversas manifestações artísticas. A reflexão não deixa de ser uma avaliação que o estudante desenvolve em relação a produção artística, esta produção pode ocorrer no âmbito individual ou coletivo no ambiente escolar. O refletir sobre a arte também pode ocorrer em visitas aos museus, estudos do meio ou uma leitura sobre os eventos culturais no bairro em que a escola está inserida.

A reflexão é um momento importante na consolidação de conhecimentos porque o estudante faz o uso da razão para manifestar sua análise sobre artes. É uma análise própria, ou seja, uma interpretação individual, tendo como referência o tema trabalhado no ambiente escolar. Não faz sentido um trabalho de artes sem o processo de reflexão. A reflexão pode ocorrer sobre um trabalho que foi produzido ou uma reflexão sobre a produção dos colegas. Esta construção de argumentos tem como base os elementos trabalhados no momento da dimensão fruição.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (Brasil, 2018).

A legislação, até então aprovada, confere a disciplina de artes como um componente curricular de igualdade em relação às diversas disciplinas no ambiente escolar. O grande desafio é proporcionar ao estudante um ambiente adequado com metodologias inovadoras no ensino de artes, preservando a qualidade e promovendo a equidade aos estudantes.

Por fim, queria ressaltar a importância da formação continuada para os professores que atuam na área do componente arte. Configura-se uma premissa essencial na construção da identidade educacional docente. A qualidade do ensino está correlacionada com a qualidade da profissionalização. Um bom professor garante a equidade no processo de ensino-aprendizagem, fator importante para melhorar a qualidade da educação no Brasil.

Em 2021 foi aprovada a portaria nº 220 do Ministério da Educação que dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) tendo como órgão responsável a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta legislação tem como proposta fomentar a formação de professores da rede pública de educação básica oferecendo cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam (Brasil, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo educacional envolvendo arte não pode ocorrer num momento estanque. O conhecimento artístico é construído por meio de um diálogo com as dez competências gerais e com as competências específicas presentes na BNCC. As competências servem como um fio condutor da aprendizagem e devem ser alcançados ao longo da educação básica. Tem como finalidade proporcionar conhecimentos para que os alunos tenham um olhar crítico e participativo no contexto em que se encontra.

A arte deve ser olhada como uma produção do ser humano e está ao alcance de todos. Ela está presente em todos os momentos da História e é parte integrante da vida humana. O ser humano tem uma tendência natural em se expressar por meio de manifestações artísticas. Fazendo uma introspecção da História da humanidade, os povos primitivos deixaram seus registros artísticos por meio de objetos e pinturas rupestres e hoje estamos desenvolvendo a arte numa dimensão digital. Portanto, não pode ser vista como algo distante, difícil de ser compreendida. Todos têm a capacidade de desenvolver o dom artístico.

Hoje, com o advento da tecnologia, muitos documentos estão sendo digitalizados, facilitando o acesso para todos os estudantes. O grande problema é que muitos documentos digitalizados são expostos para consulta sem a devida contex-

tualização. É preciso ter o devido cuidado com a contextualização porque o usuário online pode fazer consultas com erros de interpretação. A disponibilização de documentos digitais aos usuários online deve ser feita com critérios, com parâmetros e com profissionais devidamente qualificados para que o documento seja analisado e interpretado corretamente.

Os benefícios no ensino de artes na escola são extensivos. O ensino de artes é um recurso importante para a compreensão de todas as áreas do conhecimento, os temas trabalhados devem ser contextualizados para despertar a curiosidade, a apreciação, a criação e a reflexão por parte do estudante.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. *et al.* **Arte e Educação: leitura no subsolo**. 9º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=7666> Acesso em: 19/07/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 -LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 28/09/2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf Acesso em: 28/09/2024.

CARDOSO, F. H. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. BRASIL, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em: 19/07/2024.

ESCOSTEGUY, Cléa Coitinho. CORRÊA, Romualdo. **Metodologia do Ensino de Artes**. Porto Alegre: ABDR, 2017

FERRAZ, Luiz Pedreira do Coutto. **Decreto nº 1.331 a - de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/392201/publicacao/15632575> BRASIL, 1854. Acesso em: 19/06/2024.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LOPPE, E. M. O. (org). **Teoria e Metodologia do Ensino da Arte e Literatura**. São Paulo: Pearson, 2016.

MÉDICI, E. G. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. BRASIL, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 19/07/2024.

NOGUEIRA, F. **A Base Nacional Comum Curricular na prática.** Editora Moderna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4iRHM-K9wyk>
Acesso em: 19/07/2024.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2010.



A Escola como Espaço de Construção da Cidadania: O Papel da Família na Educação para a Participação Social

The School as a Space for Citizenship Building: The Role of the Family in Education for Social Participation

Tânia de Fátima da Silva Santos

Universidade Estadual de Goiás. <http://lattes.cnpq.br/3088058080297437>

Zilda Aparecida da Silva

Universidade Estadual de Goiás. <http://lattes.cnpq.br/4792553835850811>

Resumo: O fortalecimento da cidadania no ambiente escolar é um processo fundamental para a formação de indivíduos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e comprometidos com a transformação da sociedade. Este estudo analisa os desafios e as perspectivas para a promoção da cidadania no contexto escolar, destacando a importância de práticas educativas que incentivem a participação social, o engajamento familiar e o protagonismo estudantil. Discute-se o papel da escola como espaço de construção de valores éticos e democráticos, bem como a necessidade de uma gestão participativa e da formação continuada dos profissionais da educação. São exploradas estratégias como a criação de espaços de diálogo, projetos interdisciplinares e o uso das tecnologias da informação para fortalecer a relação entre escola, família e comunidade. Conclui-se que o fortalecimento da cidadania depende do compromisso coletivo de todos os atores do processo educativo e da implementação de políticas públicas que promovam a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade, consolidando a escola como um ambiente de formação integral e transformação social.

Palavras-chave: cidadania; ambiente escolar; participação social; gestão democrática; formação crítica.

Abstract: The strengthening of citizenship within the school environment is a fundamental process for the formation of critical individuals, aware of their rights and responsibilities, and committed to the transformation of society. This study analyzes the challenges and perspectives for promoting citizenship in the school context, highlighting the importance of educational practices that encourage social participation, family engagement, and student leadership. It discusses the role of the school as a space for building ethical and democratic values, as well as the need for participatory management and continuous professional development for educators. Strategies such as the creation of dialogue spaces, interdisciplinary projects, and the use of information technologies are explored to strengthen the relationship between school, family, and community. It concludes that the strengthening of citizenship depends on the collective commitment of all actors in the educational process and the implementation of public policies that promote inclusion, equity, and respect for diversity, consolidating the school as a space for comprehensive education and social transformation.

Keywords: citizenship; school environment; social participation; democratic management; critical education.

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos, não apenas como detentores de conhecimentos acadêmicos, mas também como cidadãos ativos, críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Como sugere França (2014, p. 182):

Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, marcado por transformações sociais, políticas e culturais, a educação se destaca como um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, a promoção de valores éticos e o fortalecimento da participação democrática.

A construção da cidadania no ambiente escolar vai além do ensino formal de conteúdos, abrangendo o desenvolvimento de habilidades e atitudes que preparam os estudantes para o exercício pleno de seus direitos e deveres, bem como para o engajamento na transformação de suas comunidades.

Nesse contexto, destaca Coll *et al.* (2014, p. 123): “A família assume um papel crucial como coeducadora, compartilhando com a escola a responsabilidade de orientar crianças e adolescentes na construção de suas identidades e na formação de valores sociais”. A parceria entre escola e família potencializa o processo educativo, criando ambientes de diálogo, respeito mútuo e colaboração, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Costa (2012, p. 33) expressa que: “A participação social, portanto, torna-se um elemento-chave, ao integrar diferentes experiências e perspectivas, enriquecendo o percurso educacional e promovendo o senso de pertencimento e responsabilidade cívica”.

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios e as perspectivas para o fortalecimento da cidadania no ambiente escolar, com ênfase na importância de práticas educativas que estimulem a participação social e o engajamento familiar. Ao analisar o papel da escola como espaço de construção de valores éticos e democráticos, busca-se destacar a necessidade de uma gestão participativa, da formação continuada dos profissionais da educação e da implementação de estratégias que promovam o envolvimento ativo de todos os membros da comunidade escolar. O propósito é evidenciar que a educação para a cidadania é um processo coletivo, essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS

A formação de cidadãos críticos é um dos principais objetivos da educação contemporânea, pois visa transcender a mera transmissão de conteúdos acadêmicos e promover o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para a vida em sociedade.

De acordo com a análise de Lene (2016, p. 211):

Em um mundo marcado por rápidas transformações tecnológicas, desafios socioeconômicos e complexas relações culturais, torna-se imprescindível que a educação forme indivíduos capazes de refletir, questionar e agir de maneira ética e responsável.

Esse processo de formação, que vai muito além dos limites da sala de aula, depende de uma articulação contínua entre os diferentes espaços de socialização, sobretudo entre a escola e a família.

Como ilustra Gokhale (2018, p. 222): “A escola sempre desempenhou um papel central na transmissão de conhecimentos, na formação intelectual e na preparação dos indivíduos para a vida em sociedade”. No cenário atual, essa instituição deve assumir, além de sua função tradicional, o papel de formadora de cidadãos críticos e conscientes. Para isso, é fundamental que o ambiente escolar seja dinâmico, interativo e desafiador, estimulando os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de análise da realidade.

Almeida (2013, p. 124) considera que:

Metodologias ativas, projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares têm se mostrado estratégias eficazes para aproximar o conhecimento teórico da experiência prática dos alunos, permitindo que eles dialoguem com diferentes pontos de vista e construam saberes que se conectam com as demandas contemporâneas.

Nesse contexto, a escola, observa Caetano (2014, p. 35): “Enquanto espaço de formação, deve proporcionar aos alunos o acesso a uma variedade de saberes — científicos, históricos, culturais e éticos — e incentivar a reflexão sobre as questões sociais, políticas e econômicas que afetam o cotidiano”. Ao promover debates, incentivar a participação em projetos comunitários e utilizar métodos que favoreçam a autonomia do estudante, a instituição de ensino contribui para a construção de uma consciência crítica capaz de transformar a realidade. Conforme defendido por Cason *et al.* (2016, p. 93): “Essa abordagem pedagógica, que valoriza a experimentação e a cooperação, é essencial para que o aluno não apenas absorva conteúdos, mas também aprenda a questioná-los e a aplicá-los de forma contextualizada”.

A família é, sem sombra de dúvidas, o primeiro ambiente de socialização e o principal agente na formação dos valores, crenças e comportamentos dos indivíduos.

Segundo a visão de Acúrcio e Andrade (2015, p. 193):

É no seio familiar que a criança tem seu primeiro contato com conceitos como respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade, fundamentos que nortearão sua conduta ao longo da vida. Quando os pais ou responsáveis demonstram interesse e participação ativa no processo educativo, seja acompanhando o desempenho escolar, participando de reuniões ou dialogan-

do sobre temas sociais e culturais, eles reforçam a importância da educação e criam um ambiente de apoio que potencializa a aprendizagem.

Essa interação entre escola e família é essencial para a consolidação dos saberes adquiridos em sala de aula. Cason *et al.* (2016, p. 422) sustenta que: “Ao vivenciarem, no cotidiano, os valores e atitudes que são incentivados no ambiente escolar, os estudantes encontram uma ressonância que torna o aprendizado mais significativo”. Além disso, a família desempenha um papel crucial na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem ou de comportamentos que possam indicar vulnerabilidade, permitindo que intervenções sejam realizadas de forma célere e personalizada. Dessa forma, escreve Caetano (2014, p. 220): “A articulação entre os dois espaços educacionais contribui para a formação de indivíduos não apenas academicamente preparados, mas também emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes”.

Em uma sociedade repleta de desafios, como a desigualdade, o preconceito, a violência e a desinformação, o desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se cada vez mais relevante.

Como coloca Almeida (2013, p. 88):

A empatia, a resiliência, a capacidade de resolver conflitos e o pensamento crítico são habilidades que possibilitam aos indivíduos enfrentar as adversidades com discernimento e colaborar para a construção de ambientes mais justos e inclusivos. A parceria entre escola e família é determinante nesse processo, pois promove um diálogo contínuo que permite identificar, de forma precoce, eventuais dificuldades ou necessidades específicas de cada estudante.

Ao integrar a promoção de competências socioemocionais com a formação acadêmica, a escola cria um ambiente que valoriza o bem-estar do aluno e estimula a sua participação ativa na sociedade. Essa abordagem integrada fortalece o vínculo entre os diferentes agentes formadores e estabelece uma rede de apoio que potencializa a superação de desafios e a conquista de novos saberes. Em última análise, sublinha Lene (2016, p. 277): “Essa sinergia contribui para a formação de cidadãos capazes de refletir criticamente sobre o mundo e de contribuir para a transformação da realidade, com respeito às diversidades e compromisso com o bem comum”.

Para que a parceria entre escola e família seja verdadeiramente eficaz, é necessário estabelecer canais de comunicação abertos e transparentes, baseados no respeito mútuo e na colaboração. Costa (2012, p. 193) assinala que: “Ferramentas como reuniões regulares, grupos de trabalho, projetos conjuntos e o uso de tecnologias de comunicação podem facilitar essa interação e engajar as famílias no cotidiano escolar”. Tais iniciativas não só aproximam os pais do processo educativo, mas também enriquecem a prática pedagógica, permitindo que as experiências e saberes diversos presentes na comunidade sejam valorizados.

Ademais, observa Coll *et al.* (2014, p. 34):

A formação de professores e demais profissionais da educação para lidar com a diversidade das realidades familiares e culturais é fundamental para uma abordagem inclusiva e sensível às especificidades de cada contexto. Investir na capacitação dos educadores e promover uma cultura de diálogo e escuta ativa são medidas indispensáveis para criar um ambiente educacional que respeite as diferenças e potencialize as potencialidades de cada aluno.

Em síntese, a formação de cidadãos críticos é um processo complexo e contínuo que exige o compromisso conjunto de escola, família e comunidade. De acordo com o que sustenta França (2014, p. 217): “Cada um desses espaços desempenha um papel complementar na construção de uma educação que valoriza não apenas o conhecimento, mas também os valores éticos e a responsabilidade social”. Ao investir em uma parceria sólida e integrada, estamos construindo as bases para uma sociedade mais justa, democrática e solidária, na qual os indivíduos são capazes de pensar de forma autônoma, agir com responsabilidade e contribuir para a transformação de sua realidade.

A promoção de uma educação crítica e transformadora, que esteja em sintonia com os desafios contemporâneos, requer uma visão ampliada e a disposição para inovar.

Segundo o entendimento de Coll *et al.* (2014, p. 31):

Em um mundo em constante mudança, a união de esforços entre escola e família se torna o alicerce de um projeto educativo capaz de formar cidadãos que não apenas acompanham as transformações, mas que são protagonistas na construção de um futuro melhor.

Essa colaboração, fundamentada na corresponsabilidade e na valorização da diversidade de saberes, é o caminho mais seguro para garantir que a educação seja um instrumento efetivo de inclusão, emancipação e transformação social.

PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ESTIMULAM A PARTICIPAÇÃO SOCIAL E O ENGAJAMENTO FAMILIAR

Em um cenário marcado por desafios sociais, culturais e econômicos complexos, a promoção de práticas educativas que estimulem a participação ativa dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem revela-se fundamental para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

Segundo Roudinesco (2013, p. 42):

Quando as famílias e a comunidade se engajam no cotidiano escolar, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o fortalecimento de vínculos afetivos e o estímulo à reflexão crítica sobre os problemas que afetam o convívio social.

Essa interação constante não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a consolidação de uma cultura de diálogo e cooperação, onde todos os participantes se sentem responsáveis pela construção de um ambiente educativo mais justo e democrático.

Conforme aponta Santos (2011, p. 13):

A escola sempre foi considerada o principal espaço de formação dos indivíduos, mas, nos dias atuais, reconhece-se que o aprendizado efetivo ocorre de maneira integrada, quando os conteúdos teóricos se encontram com as experiências práticas e cotidianas das famílias.

O reconhecimento da família como um agente ativo e essencial no processo educativo é o primeiro passo para a implementação de práticas que favoreçam essa integração. Ao valorizar o conhecimento e a experiência dos pais e responsáveis, a escola não só enriquece sua prática pedagógica, mas também cria um ambiente de respeito e colaboração, onde as decisões e os projetos educativos são construídos de forma conjunta. De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 33): “Essa corresponsabilidade permite que os desafios e as conquistas do processo de aprendizagem sejam compartilhados, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a identificação dos alunos com a comunidade escolar”.

A criação de espaços de diálogo é uma estratégia indispensável para promover a participação social e o engajamento familiar.

Ribeiro (2011, p. 88) afirma que:

Reuniões pedagógicas participativas, conselhos escolares, fóruns de discussão e grupos de trabalho colaborativos oferecem oportunidades para que pais, educadores e membros da comunidade possam compartilhar suas experiências, expectativas e desafios. Esses ambientes de escuta ativa facilitam a construção de soluções conjuntas, permitindo que as opiniões e sugestões dos diversos envolvidos sejam ouvidas e incorporadas às práticas escolares.

Quando os pais se sentem acolhidos e valorizados, a confiança entre escola e família se fortalece, criando uma base sólida para a implementação de projetos educativos que atendam às necessidades reais dos alunos e da comunidade.

Para Samara (2010, p. 83): “Esses espaços de diálogo propiciam o desenvolvimento de uma cultura democrática no ambiente escolar”. Ao participar ativamente das decisões pedagógicas e administrativas, as famílias passam a enxergar a educação como um processo coletivo e compartilhado, onde cada voz tem o poder de contribuir para a melhoria do ambiente e para a superação dos desafios enfrentados no dia a dia.

Outra estratégia poderosa para estimular o engajamento familiar e a participação social reside na implementação de projetos pedagógicos interdisciplinares que abordem temáticas de grande relevância social.

Como destaca Mello (2014, p. 231):

Iniciativas que promovam campanhas de conscientização sobre direitos humanos, meio ambiente, saúde, cidadania e inclusão social não só contextualizam o conhecimento teórico, como também aproximam os alunos das realidades vividas por suas famílias e comunidades. Feiras culturais, eventos comunitários, mutirões de voluntariado e projetos de intervenção social são exemplos de atividades que transformam o ambiente escolar em um espaço de prática e experimentação, onde o aprendizado ganha significado e aplicação direta na resolução de problemas concretos.

Essas atividades interdisciplinares fomentam o pensamento crítico e a capacidade de análise dos estudantes, ao mesmo tempo em que incentivam o debate e a reflexão sobre as questões que afetam diretamente suas vidas. Quando os alunos se deparam com situações que demandam a aplicação do conhecimento para solucionar desafios reais, eles desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a criatividade, a empatia e a colaboração.

O incentivo à presença e à participação ativa dos pais nas atividades do dia a dia escolar é outro aspecto vital para o sucesso de uma educação transformadora. Nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 143): “Oficinas temáticas, rodas de conversa, encontros de leitura, clubes de pais e filhos e jornadas pedagógicas são momentos que possibilitam a troca de saberes e experiências entre educadores e familiares”. Quando os pais participam de atividades que vão além das reuniões formais, eles têm a oportunidade de contribuir com perspectivas diversas, enriquecendo o processo educativo e aproximando-se da realidade vivida pelos alunos.

Ribeiro (2015, p. 213) ressalta que: “Essa interação constante não só favorece o desempenho escolar dos estudantes, como também fortalece os laços afetivos entre pais, filhos e educadores”. A presença ativa dos pais na escola promove um ambiente acolhedor e motivador, onde os desafios são enfrentados em conjunto e as conquistas são celebradas de forma coletiva. Conforme explica Martinelli (2011, p. 283): “Essa participação ativa reforça a importância da educação como um espaço de construção do conhecimento e de desenvolvimento pessoal e social, reafirmando o papel da escola como um agente de transformação”.

Para que as práticas de engajamento familiar e de participação social sejam implementadas com eficácia, é imprescindível que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as diversas realidades das famílias e das comunidades.

Lopes *et al.* (2016, p. 100) observa que:

A formação continuada dos educadores é um elemento crucial nesse processo, permitindo que eles desenvolvam competências socioemocionais, como empatia, comunicação não violenta e gestão de conflitos, além de adquirir estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e social.

Cursos de capacitação, seminários, oficinas pedagógicas e grupos de estudo são instrumentos que possibilitam o aprimoramento constante dos educadores, tornando-os aptos a mediar o diálogo entre a escola e a família de forma sensível e inclusiva.

De acordo com o que defende Martinelli (2011, p. 312):

Ao valorizar e respeitar as especificidades de cada contexto familiar, os educadores criam um ambiente escolar onde todos se sentem acolhidos, fortalecendo a confiança e o compromisso mútuo na construção de uma educação de qualidade.

Essa postura reflexiva e crítica dos profissionais da educação é fundamental para que a escola se mantenha atualizada e alinhada com as demandas de uma sociedade em constante transformação.

No mundo contemporâneo, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) desempenham um papel cada vez mais importante na criação de pontes entre a escola e a família.

Ribeiro (2015, p. 266) aponta que:

Plataformas digitais, aplicativos de comunicação, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, blogs educativos e news-letters escolares são ferramentas que facilitam o acompanhamento do desempenho dos alunos, a divulgação de informações relevantes e a promoção de atividades pedagógicas online. Esses recursos permitem que pais e responsáveis acompanhem de perto o cotidiano escolar, mesmo quando a presença física na escola não é possível.

Contudo, é fundamental que o uso dessas tecnologias seja pautado pela inclusão digital, considerando as diversas realidades de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos entre as famílias. Conforme mencionam Prodanov e Freitas (2013, p. 38): “Investir na democratização do acesso à informação e na capacitação dos pais para o uso consciente das TICs é um passo essencial para assegurar que essas ferramentas cumpram seu papel de aproximar os diversos atores do processo educativo”. Dessa forma, a tecnologia torna-se um aliado poderoso na promoção de uma educação mais equitativa e participativa, onde o engajamento familiar é potencializado e a comunicação se torna mais fluida e dinâmica.

Embora os benefícios das práticas educativas que promovem a participação social e o engajamento familiar sejam inúmeros, a sua implementação enfrenta desafios significativos.

Mello (2014, p. 53) sugere que:

Questões como a desigualdade de acesso à tecnologia, a sobrecarga de demandas no cotidiano das famílias e a necessidade de uma mudança cultural no entendimento do papel dos pais na educação ainda são obstáculos a serem superados. Contudo, esses desafios também representam oportunidades para a inovação e a reestruturação dos processos educativos, impulsionando a busca por soluções que integrem as diversidades e fortaleçam o compromisso coletivo com a transformação social.

Investir em políticas públicas que incentivem a formação continuada dos educadores, a inclusão digital e a participação efetiva das famílias é fundamental para construir uma base sólida que sustente essa integração. Além disso, a criação de redes de colaboração entre escolas, comunidades e organizações não governamentais pode ampliar o alcance dessas práticas, promovendo a troca de experiências e o desenvolvimento de projetos inovadores que atendam às demandas específicas de cada contexto.

As práticas educativas que estimulam a participação social e o engajamento familiar são essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora.

Como esclarece Samara (2010, p. 99):

Ao promover espaços de diálogo, incentivar a participação ativa dos pais e investir na formação continuada dos educadores, cria-se um ambiente de corresponsabilidade que beneficia não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas toda a comunidade escolar.

A integração entre escola, família e sociedade permite que o conhecimento se conecte às vivências cotidianas, formando indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

Segundo o que afirma Roudinesco (2013, p. 200):

A consolidação dessa abordagem integrada requer o empenho de todos os atores envolvidos, desde gestores e professores até pais e membros da comunidade. Quando cada um assume seu papel e contribui de maneira colaborativa, a educação deixa de ser um processo isolado e passa a ser um projeto coletivo, capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e construir um futuro mais justo, solidário e sustentável.

Dessa forma, investir em práticas que estimulam a participação social e o engajamento familiar não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso com a transformação social e com a formação de cidadãos preparados para atuar de maneira crítica e ativa em suas comunidades.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA CIDADANIA NO AMBIENTE ESCOLAR

O fortalecimento da cidadania no ambiente escolar é um processo fundamental para a formação de indivíduos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A escola, escreve Forquin (1993, p. 153):

Enquanto espaço de socialização e desenvolvimento, tem a responsabilidade de promover não apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também a formação de valores éticos, o respeito à diversidade e a participação ativa dos alunos na vida comunitária. No entanto, esse objetivo enfrenta diversos desafios, que exigem reflexões profundas e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras para superá-los.

Um dos principais desafios para o fortalecimento da cidadania no ambiente escolar é a presença de contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais. Assis (2024, p. 32) argumenta que: “As diferenças de acesso a recursos educacionais, tecnológicos e culturais refletem diretamente nas oportunidades de aprendizagem e na capacidade de participação dos alunos”. A exclusão social e a falta de políticas públicas que garantam a equidade no acesso à educação dificultam a construção de um ambiente escolar verdadeiramente democrático, onde todos possam se expressar e desenvolver plenamente suas potencialidades. Conforme discutem Dessen e Polonia (2007, p. 233): “Superar essas barreiras implica em repensar o papel da escola como um espaço de inclusão e de promoção da justiça social”.

Outro desafio significativo está relacionado à formação dos profissionais da educação. De acordo com o que relata Carvalho (2004, p. 93): “Muitos educadores não receberam, durante sua formação inicial, uma preparação adequada para trabalhar com a educação para a cidadania de forma transversal e integrada ao currículo”. A falta de capacitação específica para lidar com temas como direitos humanos, diversidade, participação democrática e resolução de conflitos pode limitar a atuação dos docentes na promoção de práticas que estimulem o protagonismo dos alunos. Nesse sentido, destaca Fonseca (2005, p. 66): “A formação continuada é essencial para que os educadores desenvolvam competências que lhes permitam mediar discussões, incentivar o pensamento crítico e criar ambientes de aprendizagem que valorizem o diálogo e a cooperação”.

A gestão escolar também enfrenta desafios quando se trata de implementar práticas que fortaleçam a cidadania.

Para Cordeiro (2007, p. 182), é importante destacar que:

Muitas escolas ainda mantêm estruturas hierárquicas rígidas, que dificultam a participação efetiva de alunos, pais e membros da comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas. O modelo tradicional de gestão, centrado em decisões unilaterais

da direção, contrasta com a necessidade de uma gestão democrática, que valorize a escuta ativa, o debate e a construção coletiva de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Promover uma cultura de participação exige a criação de espaços institucionais, como conselhos escolares e grêmios estudantis, onde diferentes vozes possam ser ouvidas e respeitadas.

Nas considerações de Fernandes (2014, p. 65): “A presença de práticas pedagógicas tradicionais, focadas na memorização e na reprodução de conteúdo, representa um obstáculo para o desenvolvimento da cidadania crítica”. O ensino baseado em métodos expositivos e na ausência de contextos significativos dificulta o engajamento dos alunos e a compreensão do papel ativo que eles podem desempenhar na sociedade.

Conforme ressalta Biesdorf (2011, p. 120):

A superação desse desafio passa pela adoção de metodologias ativas, que estimulem o protagonismo dos estudantes, promovendo a investigação, o trabalho em equipe, o debate e a análise crítica da realidade. Projetos interdisciplinares, estudos do meio, rodas de conversa e atividades de intervenção social são exemplos de práticas que podem contribuir para a construção de uma educação cidadã.

No entanto, apesar desses desafios, existem perspectivas promissoras para o fortalecimento da cidadania no ambiente escolar.

Segundo o que defende Szymanski (2010, p. 21):

O avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) abre novas possibilidades para o engajamento dos alunos em questões sociais e políticas, permitindo o acesso a diferentes fontes de conhecimento e a participação em redes de mobilização e ativismo.

A integração das TIC no processo educativo, quando utilizada de forma crítica e reflexiva, pode potencializar a formação de cidadãos conectados com as demandas contemporâneas e conscientes do impacto de suas ações no mundo digital e real.

Outra perspectiva relevante é o fortalecimento das parcerias entre escola, família e comunidade. Fernandes (2014, p. 266) indica que: “A corresponsabilidade na educação para a cidadania implica na articulação de diferentes atores sociais, que compartilham valores, experiências e conhecimentos”. O envolvimento da comunidade nas atividades escolares, por meio de projetos colaborativos, ações de voluntariado e eventos culturais, contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo. Conforme argumenta Cordeiro (2007, p. 89): “Esse vínculo estreito entre escola e comunidade permite que o aprendizado se torne mais significativo, pois está diretamente relacionado às vivências e aos contextos locais”.

A educação em direitos humanos também desponta como uma perspectiva essencial para o fortalecimento da cidadania no ambiente escolar.

Fonseca (2005, p. 210) enfatiza que:

Ao abordar temas como igualdade, justiça, liberdade, solidariedade e respeito à diversidade, essa abordagem contribui para a construção de uma cultura de paz e para a prevenção de práticas discriminatórias e de violência no contexto educacional.

A implementação de programas de educação em direitos humanos, integrados ao currículo escolar, promove a conscientização sobre o papel de cada indivíduo na defesa dos direitos fundamentais e no fortalecimento da democracia.

Além disso, a valorização das competências socioemocionais no processo educativo representa uma perspectiva inovadora para o desenvolvimento da cidadania. Segundo as observações de Assis (2024, p. 120): “Habilidades como empatia, resiliência, pensamento crítico, cooperação e gestão de conflitos são fundamentais para a convivência democrática e para o exercício da cidadania ativa”. O trabalho com competências socioemocionais, aliado ao ensino de conteúdos acadêmicos, contribui para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar desafios pessoais e coletivos, com capacidade de dialogar, respeitar as diferenças e agir de forma ética e responsável.

Como propõe Forquin (1993, p. 46):

O fortalecimento da cidadania no ambiente escolar é um processo complexo, que envolve desafios relacionados às desigualdades sociais, à formação de professores, à gestão democrática e às práticas pedagógicas tradicionais. No entanto, as perspectivas para superar esses desafios estão ancoradas na promoção de uma educação inclusiva, participativa e comprometida com os valores democráticos. A escola, ao integrar o conhecimento acadêmico com o desenvolvimento de valores éticos e sociais, torna-se um espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

O compromisso coletivo de educadores, gestores, famílias e comunidades é fundamental para transformar a educação em um instrumento de emancipação e de construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento da cidadania no ambiente escolar é um desafio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação de indivíduos, desempenha um papel crucial na promoção de valores éticos, no desenvolvimento de competências críticas e na preparação dos estudantes para o exercício da cidadania ativa. No entanto, para que essa missão seja plenamente alcançada, é necessário superar desafios estruturais, pedagógicos e culturais que ainda limitam o potencial transformador da educação.

A análise dos desafios e perspectivas para o fortalecimento da cidadania no contexto escolar evidencia a importância de práticas educativas que integrem o conhecimento acadêmico com a formação de valores e atitudes voltadas para a convivência democrática. A participação ativa da comunidade escolar, incluindo alunos, educadores, famílias e gestores, é um fator determinante para o sucesso de iniciativas que promovam o protagonismo estudantil, o respeito à diversidade e o engajamento social. O diálogo constante, a escuta ativa e a corresponsabilidade entre esses diferentes atores criam um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva nos estudantes.

Além disso, o papel da gestão democrática e da formação continuada dos profissionais da educação emerge como uma condição essencial para o fortalecimento da cidadania no espaço escolar. Educadores preparados para lidar com a diversidade, para mediar conflitos e para implementar práticas pedagógicas inovadoras são agentes fundamentais na construção de um ambiente educacional que valorize a participação, o respeito mútuo e a cooperação. O investimento em políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação também é imprescindível para que a escola possa cumprir sua função social de forma eficaz.

A incorporação de tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar, quando realizada de forma crítica e inclusiva, representa uma oportunidade para ampliar o acesso ao conhecimento, fomentar o pensamento crítico e promover o engajamento cívico dos estudantes. No entanto, é necessário considerar as desigualdades de acesso e uso dessas tecnologias, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar de suas potencialidades para o aprendizado e a participação social.

Por fim, o fortalecimento da cidadania no ambiente escolar não se limita à implementação de programas ou projetos específicos, mas envolve uma mudança de paradigma na concepção do próprio papel da educação na sociedade. A escola deve ser vista como um espaço de construção de saberes, de experiências significativas e de desenvolvimento de competências para a vida em sociedade. O compromisso com a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes deve estar presente em todas as dimensões do processo educativo, desde o currículo até as práticas pedagógicas e as relações interpessoais.

Assim, conclui-se que o fortalecimento da cidadania no ambiente escolar é um processo contínuo e dinâmico, que exige o engajamento de toda a comunidade educativa e o compromisso com uma educação de qualidade, pautada nos princípios da democracia, da justiça social e do respeito à diversidade. O desafio é grande, mas as possibilidades de transformação são igualmente significativas, especialmente quando a educação é compreendida como um direito fundamental e um instrumento poderoso para a emancipação e o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ACÚRCIO, M. R. B.; ANDRADE, R. C. **O empreendedorismo na escola**. Belo Horizonte: Artemed, 2015.
- ALMEIDA, I. L. **Aprendizagem e desenvolvimento da criança segundo as teorias de Vygotsky**. 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca-segundo-as-teorias-de-vygotsky/115495/>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- ASSIS, Cristina Ferreira. **A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso em Mariana/MG**. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2024.
- BIESDORF, Rosane Kloh. **O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, v. 1, nº 10, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i10.1148>. Acesso em: 2 dez. 2018.
- CAETANO, L. M. **Relação escola e família: uma proposta de parceria**. Revista Intellectus, jul./dez. 2014.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, nº 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.
- CASON, M.; FLACH, J.; FINGER, G.; WELTER, I. **Guarda compartilhada como forma de evitar a alienação parental**. In: IX MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (MIC-DIR). Núcleo de Pesquisa e Extensão do Curso de Direito, 2016.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Rev. Col. Bras. Cir., Rio de Janeiro, v. 34, nº 6, p. 428-431, dez. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- COSTA, S. S. G. **A interpretação de textos poéticos em pares e o processo de interação**. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - Educação: manifestos, lutas e utopias. Caxambu, 2012.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paideia, p. 21-32, 2007.
- FERNANDES, Alexsandra de Cássia Oliveira Galvão. **A família na vida escolar**. João Pessoa: UEPB, 2014.
- FONSECA, Claudia. **Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica**. Saúde e Sociedade, v. 14, nº 2, p. 50-59, maio/ago. 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Symone Cavalcante Campos de. **A importância da família na escola do campo de Marilu – Iretama/PR**. Monografia. Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GOKHALE, S. D. **A Família desaparecerá?** Revista Debates Sociais, Rio de Janeiro, ano XVI, nº 30, 2018

LENE, Carlos Eduardo. **Encontros e desencontros na relação família/escola**. 2016. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/academico/encontros-e-desencontros-na-relacao-familiaescola/98636/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LOPES, D. A. B.; OLIVEIRA, J. L. S. O.; SANTANA, F.; PAULO, K. P.; BATISTA, E. C. **A importância da relação entre escola e família no desenvolvimento afetivo do aluno**. Revista Saberes, Rolim de Moura, v. 4, nº 1, jan./jun. 2016.

MARTINELLI, M. L. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social**. In: MARTINELLI, M. L. (org.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 2011.

MELLO, S. A. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, K. (org.). Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2014.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudo de Psicologia, Campinas, v. 27, nº 1, jan./mar. 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. M. **Curso de formação profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV/Creche Fiocruz, 2015.

RIBEIRO, Laís Sousa. **A participação da família na vida escolar dos filhos**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

SAMARA, E. M. **O que mudou na família brasileira da colônia à atualidade**. São Paulo: Edusp, 2010.

SANTOS, G. C. **Gestão escolar democrática e participação pedagógica: a gestão do conhecimento e as práxis para um ensino de qualidade**. 2011. Disponível em: <http://professor-genivaldo.blogspot.com/2011/07/gestao-escolar-democratica-e.html>. Acesso em: 09 jan. 2025.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desa'fios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2010.



A Inclusão de Tecnologias da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica

The Inclusion of Technologies of Information and Communication in Practice Pedagogical

Maria da Conceição Lima da Silva

Doutora e Mestre em Ciências da Educación pela UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS, UNIDA PARAGUAY, Paraguai e Professora em Prefeitura Municipal de Manaus, Semed

Resumo: O presente estudo discute a inclusão de tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica entendendo-a como toda ação interventiva por meio da educação formal e, por tecnologias da informação e comunicação, as circunscritas na nova nomenclatura tecnológica na internet como instrumento decisivo nos dias atuais nos mais diversificados segmentos sociais. Tem por objetivo discutir conceitual e empiricamente as ferramentas facilitadoras dessas novas tecnologias à educação formal. Foi utilizado o método qualitativo comparações estatísticas e nem numéricas. Tem como resultado a importância e quase imperiosidade das novas tecnologias de informação e comunicação à educação formal por serem práticas e objetivas subsidiando, assim, processos educacionais em todas as disciplinas por se tratar de uma discussão conceitual e bibliográfica, portanto, não sendo estendido à de forma imediata e contemporânea nos dias atuais. Discute-se que, sem as TICs, a educação formal estaria obsoleta e extemporânea do que se demanda da educação formal concomitante com as inovações tecnológicas. Conclui-se que a escola e a universidade não podem prescindir dessas ferramentas tecnológicas porque elas subsidiam sobremaneira tanto os trabalhos docentes como as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: tecnologias da informação e da comunicação; práticas pedagógicas; escola; educação formal.

Abstract: This paper discusses about the inclusion of technologies of information and communication (ICTs) in pedagogical practice, understanding it as all interventional action through formal education and, by new technologies, those circumscribed in the new technological nomenclature of information and communication as a decisive instrument in the present day in the most diverse social segments. Its purpose is to discuss conceptually and empirically the tools that facilitate these new technologies in formal education. The qualitative method was used because it was a conceptual and bibliographic discussion, therefore, it was not extended to statistical or numerical comparisons. It results in the importance and almost imperiousness of the new information and communication technologies to formal education because they are practical and objective, thus subsidizing educational processes in all disciplines immediately and contemporaneously today. It is argued that, without ICTs, formal education would be obsolete and out of date for what is required of formal education concomitant with technological innovations. We conclude that the school and the university cannot do without these technological tools because they greatly subsidize both teaching and pedagogical practices.

Keywords: technologies of information and communication; pedagogical practices; school; formal education.

INTRODUÇÃO

No século XVI, Gutenberg inventou a imprensa e favoreceu o acesso à informação acabando com o monopólio do conhecimento limitado a uma nata letrada, revolucionou a comunicação.

Nos dias atuais, desde a década de 1950, a ciência da informática vem revolucionando e facilitando a informação por meio de invenções tecnológicas na área da informação em concomitância com a comunicação tornando o conhecimento mais democrático e acessível a todos que tenha acesso a um computador conectado à rede mundial – web. Esse aparato tecnológico é denominado de novas tecnologias da informação e da comunicação/NTICs e chegou ao sistema formal de educação por várias razões de incrementar a transmissão de conhecimentos, de adequar os sistemas escolar e universitário às ferramentas facilitadoras de ensino e aprendizagem, de ser mais uma ferramenta nas estratégias de ensino e de manter professores e alunos conectados com as novidades científicas e tecnológicas construídas em todo momento nos dias atuais.

Este estudo tem como principal propósito discutir conceitual e empiricamente as novas tecnologias de informação e comunicação como ferramenta no sistema de educação formal no Brasil ressaltando seus conteúdos enquanto substrato de pesquisa e de facilitação de acesso a conhecimentos e como instrumentos de comunicação entre docentes e discentes, instituições de pesquisa até chegar ao consumidor que, no caso aqui, são os alunos, professores.

Metodologicamente, parte-se do referencial histórico da inserção de instrumentos de informática nas universidades e nas escolas brasileiras a partir dos anos 1980, mas é a partir de 2007 com a criação do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional por meio do Decreto nº 6.300/12 de dezembro de 2007 em parceria entre as três esferas de Poder executivo (Federal, Estadual e Municipal).

O material utilizado foi o da bibliografia e de teorias pedagógicas acerca de novas configurações que a educação escolar passa a ter com as ferramentas das novas tecnologias de informação e de comunicação. O método adotado é o bibliográfico porque se ateve na dimensão de referenciais de leituras e de análises teóricas a respeito do tema aqui abordado.

Os resultados a que se chegou é o de que as ferramentas da informática subsidiam excepcionalmente as atividades da educação formal fazendo-se imprescindível à escola a fim de se manter e se contextualizar na cibercultura¹.

1 Cibercultura: é a conjuntura contemporânea na qual a tecnologia da informática é essencial na vida profissional e particular das pessoas, pois o computador se tornou utensílio doméstico e de trabalho em caráter imprescindível. Esse caráter de imprescindibilidade se dá porque as pessoas são obrigadas a se conectarem continuamente como uma necessidade social. Cibercultura quer dizer modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via Internet. Essa mediação ocorre a partir de uma ambiência comunicacional não mais definida pela centralidade da emissão, como nas media tradicionais (rádio, imprensa, televisão), baseados na lógica da distribuição que supõe concentração

As informações são instantâneas e os conhecimentos estão acessíveis tornando-os consumíveis em tempo real causando outra revolução de caráter político porque as epistemologias deixam de ser manipuladas e monopolizadas por grupos tornando o conhecimento manipulado por largas escalas da população mundial.

MATERIAIS E MÉTODOS

A área de abordagem deste estudo é bibliográfica e delimita-se na discussão acerca da prática pedagógica na *cibercultura* como uma espécie de imperativo para que a educação formal esteja adequada e contemporânea aos dias atuais.

O método é bibliográfico adotado por meio de coleta e de leituras da literatura pertinente ao tema do presente estudo. Foram realizadas buscas na internet a respeito do referido tema com a referência de práticas pedagógicas e tecnologias da informação e comunicação obtendo-se resultados de mais de 50 mil itens relacionados ao tema pesquisado e proposto na plataforma de pesquisa.

Diante do resultado tão extenso foram realizadas análises de resumos dos artigos mais diretamente relacionados com o tema deste estudo e, em seguida, foram lidos com a devida atenção a fim de que fossem aproveitadas todas as informações a respeito das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas pedagógicas.

O termo tecnologia deriva do sintagma técnica que quer dizer a maneira como o ser humano transforma a natureza em cultura. Tem sentido de prática em contraponto à teoria que se dá em postulado e generalização.

Assim sendo, evoca-se a conceituação de técnica de Japiassu e Marcondes (2001, p. 181) “Conjunto de regras práticas ou procedimentos adotados em um ofício de modo a se obter os resultados visados. Habilidade prática. Recursos utilizados no desempenho de uma atividade prática, exemplo: a técnica de pesca com anzol, a técnica da preparação do solo para o plantio. 2. Em um sentido derivado, sobretudo, da ciência moderna, aplicação prática do conhecimento científico teórico a um campo específico da atividade humana. Ciência aplicada. Ex.: o desenvolvimento da física, sobretudo da mecânica, no período moderno, possibilita como aplicação desse conhecimento a técnica da construção da máquina a vapor e de uma série de outros mecanismos, motores etc. Na concepção clássica, na Grécia antiga, entretanto, não havia interação entre ciência e técnica. A ciência como teoria era considerada um conhecimento puro Contemplativo, da natureza do real, de sua essência, sem fins práticos. A técnica por sua vez era um conhecimento prático, aplicado, visando apenas a um objetivo específico, sem relação com a teoria”.

de meios, uniformização dos fluxos, instituição de legitimidades. Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, virtualidade, tempo real, multissensorialidade e multidirecionalidade (Lemos, 2002; Levy, 1999).

Ou seja, a técnica pode ser entendida como procedimento e, quando recebe o sufixo *logia* torna-se um conjunto de técnicas que visa à consecução de objetivos e, nesse caso, as *tecnologias educacionais* podem ser conceituadas “(...) como o do uso dos equipamentos tecnológicos aplicados aos processos de ensino e aprendizagem, é um campo de conhecimento que busca compreender a prática pedagógica e as metodologias utilizadas pelos professores com uso de tecnologias. As tecnologias educacionais surgem com as transformações econômicas no cenário mundial, período o qual as inovações tecnológicas estavam em processo de ascensão e as novidades tecnológicas estavam sendo criadas para atender o mercado” (Castells, 2002).

Nessa perspectiva, além de ser maneira prática, as tecnologias educacionais também são área de conhecimentos centradas nas práticas pedagógicas que se utilizam de novas tecnologias da informação e comunicação a fim de facilitar processos de ensino-aprendizagem nos dias atuais.

Nesse sentido, a educação formal teve de ser adequar às inovações tecnológicas do momento a fim de não se tornar obsoleta na conjuntura contemporânea. Diante desse imperativo, pergunta-se como se deu ou se deram os processos de inserção das tecnologias de informação e de comunicação às práticas pedagógicas resultando, assim, na área de conhecimento das tecnologias educacionais como um segmento no conjunto da informática?

Na perspectiva histórica, as tecnologias de informação e comunicação foram introduzidas institucionalmente ao sistema escolar brasileiro por meio do PROINFO que em 2008 formou oitenta mil professores através de curso básico de informática tendo como propósito incentivar os professores e gestores à utilização das novas tecnologias em informação e comunicação a fim de iniciar uma sedimentação na *cibercultura* reverberando aos alunos e ao próprio *status quo* da escola enquanto instituição formadora de pessoas cidadãs e profissionais de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que prima pela dualidade do brasileiro na cidadania e na qualificação profissional a partir da escolarização e do letramento.

Lobato (2010, p. 56) diz que:

A incorporação das TICs no currículo escolar torna-se um enorme desafio para os professores. Acrescenta-se a isso, os enormes objetivos que o programa (PROINF) quer alcançar seja em cursos presenciais seja em curso a distância na modalidade *online* nos quais a maioria é de formação continuada de professores.

A formação continuada de professores por meio de tecnologias da informática não significa que seja mais um instrumento de trabalho dos docentes, pois as NTICs são conteúdos da *cibercultura* contemporânea, ou seja, a informática impôs novos paradigmas e comportamentos às sociedades atuais sendo, portanto, imperioso que o sistema escolar se faça adequar nos modelos atuais de vida tal como sugere Pretto (2006, p. 43):

As introduções de TICS no sistema educacional é uma forma discursiva ideológica do Estado e deve assim ser tratada porque muda os comportamentos das pessoas envolvidas e produz novos significados e ações a partir de adoções dessas tecnologias que não somente instrumentam tecnicamente os professores e alunos, mas vão além impondo novos comportamentos.

Um importante instrumento de apoio à cultura digital na escola é o Núcleo de Tecnologia Educacional criado em 2007 juntamente com o PROINF com propósitos de auxiliar e instrumentar as práticas de tecnologia educacional com hardware e software específicos para as práticas pedagógicas na educação do ensino básico a fim de tornar o professor apto a manusear e produzir originalidades de práticas pedagógicas utilizando as tecnologias de informação e comunicação.

Ou seja, a tecnologia é componente de uma cultura digital e, assim sendo:

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia a dia de forma pessoal e profissional, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas (...) (Gouvêa, 2001, p. 139).

O mundo humano contemporâneo é imediato e simultâneo. Não há mais lacuna entre o ato, a forma e a consequência, pois a simultaneidade diminui as fronteiras e as distâncias geográficas exigindo-se que as pessoas aprendam a se adequar nesse espaço cibernético porque não há como escapar no sentido de se alienar das tecnologias nas vidas das pessoas, pois a informática está em todos afazeres profissionais e pessoais. Ou seja, fazendo uma analogia a Grinspun (2001), as tecnologias de médios estão disseminadas na vida das pessoas e não há como delas escapar porque vivemos uma espécie de dependência.

Incluir e adotar as tecnologias de informação e comunicação não é uma opção do sistema educacional, pois, no ambiente escolar, os objetivos se modificam. Já não é mais suficiente 'ensinar por ensinar'. Sem metas a serem atingidas, a simples transmissão de informações não é válida se não agregar conhecimento. Considerando que as tecnologias são parte integrante do dia-a-dia das crianças e adolescentes, é responsabilidade dos gestores e professores, acolhê-las como aliadas em seu trabalho, utilizando-a como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem e também formando para o uso correto dessas tecnologias (Weinert *et al.*, 2011, p. 53).

Dizem os autores supracitados que as tecnologias de informação e comunicação fazem parte do cotidiano dos alunos fazendo com que a escola as adote como meio de torná-la contemporânea dos alunos e dos demais segmentos

sociais, pois a cibercultura é uma realidade unanime no planeta sendo raras as regiões onde ela não é adotada em uso cotidiano.

A realidade cibercultural é irreversível e o mundo se organiza e é dinamizado em concomitância com hábitos criados no contexto da internet e da computação. Na educação formal, escolar, não poderia ser diferente, pois, a cada dia, mais os professores se deparam, em suas salas de aula, com alunos que convivem diariamente com as tecnologias digitais. Estes alunos têm contato com jogos complexos, navegam pela internet, participam de comunidades, compartilham informações, enfim, estão completamente conectados com o mundo digital (Jordão, 2009, p. 10).

Novamente, avizinhandos-se da redundância, a inclusão de tecnologias nas práticas pedagógicas se dá por motivos óbvios da contemporaneidade se organizar e se dinamizar com instrumentos tecnológicos da informação e da comunicação não sendo, portanto, diferente com as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas e universidades tanto no sentido de conteúdos e de práticas de sala de aula quanto no quesito de pesquisa para os professores prepararem aula e os alunos realizarem suas pesquisas complementares às aulas.

Essa concepção cultural do mundo digital vivido atualmente evoca uma questão pertinente de Vygotsky (1993, p. 46) de que a educação formal deve estar vinculada à cultura dos agentes escolares sob pena da formação deles, dos alunos, se tornar obsoleta e ao invés de inseri-los ao mundo adulto das letras os alienaria.

A cibercultura é outra forma e outro conteúdo e dá à escola dimensões que ultrapassam o espaço físico escolar fazendo com que alunos e professores se comuniquem e permaneçam em contato em tempo real e contínuo, ou seja, as relações pessoais também são favorecidas pela tecnologia da informação e da comunicação porque não precisa mais haver contato pessoal entre aluno e professor fazendo com que as relações sejam feitas por meio da internet encurtando tempo e diminuindo espaço físico.

Nessa conjuntura da cibercultura:

É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação. Neste contexto, a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem (Bortolini *et al.*, 2012, p. 142).

Ou seja, as tecnologias hoje disponíveis não se restringem a técnicas de execução e de efetivação de ideias, de projetos e de teorias, mas elas dizem respeito a padrões de vida programados a partir do arsenal tecnológico disponível a exemplo da internet que é uma fonte ou meio por onde se acessa milhões de informações, de serviços e de links de pesquisas acerca de inumeráveis assuntos e temas.

Desde 2007, com a criação e institucionalização do PROINFO o sistema educacional formal brasileiro é contemplado com atividades e frentes de atividades voltadas para a alfabetização e ambientação das escolas com as novas tecnologias de informação e comunicação, tais como a TV Escola do Ministério da Educação que visa veicular programas e documentários voltados para a qualificação continuada dos professores da rede pública.

A Secretaria de Educação a Distância do MEC também desenvolve atividades de produção de documentários e de programas de metodologias pedagógicas com as novas tecnologias, chamado RIVED.

Essa mesma Secretaria também produz e veicula o programa de mídias na educação visando, também, integrar as práticas pedagógicas às novas tecnologias auxiliando professores de como trabalhar em sala de aula usando essas mídias tecnológicas.

O projeto UCA foi um sonho que, infelizmente, se desfez em sua fase inicial que era o de fornecer um computador laptop para cada aluno da rede pública de ensino.

O programa PRO-FORMAÇÃO também da Secretaria de Educação a Distância visa atender professores da rede pública das séries iniciais que não possuem titulação necessária para atuarem como docentes, sobretudo, nas zonas rural e ribeirinha.

O Projeto Banda Larga nas escolas com mais de 50 alunos com instalação de laboratório de informática com internet favorecendo a alfabetização digital de jovens e crianças.

O Portal do Professor criado pelo MEC em parceria com o Ministério de Ciências e Tecnologia disponibilizando links aos professores que podem acessá-lo e dialogar com professores de outras escolas e regiões do país, além de contarem com acervo multidisciplinar para pesquisa.

O governo federal no período da primeira década deste século fez com que o sistema formal de educação, sobretudo do ensino básico e fundamental da rede pública fosse contemplado com efetivas práticas pedagógicas subsidiadas pelas novas tecnologias nos dias atuais sempre levando em conta o caráter democrático fomentando parcerias com as esferas estadual e municipal formando, assim, um grande pacto de ação pela educação digital e digitalizada no país.

RESULTADOS

Os resultados deste estudo acerca de inclusões de tecnologias de informação e comunicação às práticas pedagógicas dizem respeito à conjuntura sociocultural contemporânea, ou seja, tais inclusões são imperiosas às práticas pedagógicas porque essas tecnologias fazem parte da vida das pessoas nos dias atuais.

Nota-se com ênfase que as tecnologias da informação e da comunicação são imprescindíveis às práticas pedagógicas porque elas fazem parte da cultura

contemporânea e maneira efetiva e indispensável, pois milhares de serviços e pesquisas são realizados não somente nos locais de trabalho, nas escolas e nas universidades, mas de qualquer local.

A inclusão de tecnologias às práticas pedagógicas serve não somente aos professores e aos alunos em atividades presenciais, mas, sobretudo, nos cursos à distância disponibilizando oportunidades a pessoas para estudarem ao mesmo tempo em que oferecem comodidade porque elas podem estudar em suas próprias casas.

Os cursos institucionais também são contemplados pelas tecnologias da informática porque um mesmo professor pode dar aula para centenas de alunos por meio de teleconferências otimizando, assim, tempo e custos dando comodidade aos alunos que não precisam se deslocar de seus locais residenciais.

Essas tecnologias, desde o computador na sala de aula ou como instrumento de estudo e de pesquisa em qualquer espaço dão uma dimensão unilateral às práticas pedagógicas, ou seja, não se restringe mais às ações tradicionais dando, de certa forma, independência aos alunos para criarem e, assim, fomentam o protagonismo tanto do aluno como do professor.

O computador, em si, é um aparelho multifuncional que, como instrumento para o aluno, permite que ele crie, invente e desenvolva várias atividades fomentando suas criatividade gerando, assim, possibilidades de sua independência intelectual visando a autonomia profissional.

Do ponto de vista oficial, os governos nas três esferas administrativas (federal, estadual e municipal) tiveram que se adequar às demandas da educação formal no que diz respeito às inclusões de tecnologias da informação e comunicação às práticas pedagógicas não só no quesito de aquisições de equipamentos, mas em suas manutenções e, sobretudo, nos comportamentos que mudaram em função a existência da informática.

Programas como o PROINF e o Núcleo de Tecnologia Educacional, além de várias frentes de execuções de estratégias interministeriais a fim de contemplar as práticas escolares nas mais eficientes tecnologias para bem atender aos alunos e professores são extremamente relevantes para a inclusão de tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas nas escolas de ensino básico brasileiras.

Porém, apesar de todo esforço dos setores públicos para colocar o sistema escolar atualizado com as novas tecnologias, há uma realidade paradoxal a esse sistema que é o alto índice de analfabetos que ainda existem no país, ou seja, o Estado brasileiro se esforça para alfabetizar tecnologicamente os alunos jovens e infantis enquanto persiste o índice negativo no cenário da educação formal revelando dados que esse analfabetismo não está concentrado na faixa etária adulta e nem idosa, mas há considerável revelação de que jovens são analfabetos completos ou analfabetos formais e não concluem as séries iniciais do ensino básico porque precisam trabalhar para ajudar a completar o salário familiar.

Na perspectiva sociopolítica, verifica-se, então, que a democratização causada pelas novas tecnologias não tenha atingido irrestritamente a população jovem do país em decorrência de percalços antigos que perduram na sociedade brasileira.

Não há dúvida de que houve avanços substanciais no quesito de implantações e adoções de instrumentos tecnológicos nas escolas brasileiras, porém, o paradoxo entre esse acesso ainda é motivo de preocupação porque há escolas em regiões do Nordeste e Norte que não são contempladas pelos programas oficiais de inovações nas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, as ações do Estado brasileiro, sobretudo, nos poderes legislativo e executivo estão massacradas por críticas negativas veiculadas nas mídias.

Porém, como foi demonstrado acima, nas últimas duas décadas, o governo federal em convênios e parcerias com os Estados e municípios promoveram inclusões do sistema educacional formal brasileiro ao mundo das novas tecnologias de informação e comunicação de forma excepcional através de vários e de diferentes programas contemplando tanto os professores como os alunos da rede pública de ensino.

Foram criados vários programas de educação a distância a fim de resolver problemas de logística a professores de regiões longínquas criando, assim, tratamento e acesso a formação de qualidade de forma equânime sem discriminações negativas e nem de valores.

Os programas de formação continuada a distância são efetivamente ferramentas de democratização da qualidade da educação formal porque todos de diferentes regiões e realidades brasileiras têm acessos iguais aos mesmos materiais e recebem aulas e palestras dos mesmos professores e palestrantes, portanto, as práticas pedagógicas subsidiadas pelas tecnologias da informação e comunicação democratizaram e substanciaram qualitativamente a educação formal no Brasil.

REFERÊNCIAS

BORTOLINE *et al.* **Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informações e da comunicação no processo educativo.** Revista destaques acadêmicos, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura.** V. 2 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOUVÊA, S. F. Os Caminhos do Professor na Era da Tecnologia. **Acesso - Revista de Educação e Informática**, ano 9, n.13,abr.1999.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Educação Tecnológica.** In: GRINSPUN, MEC. TV na escola e os desafios de hoje: Curso de Extensão para

Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 02/02/2018.

JORDÃO, Tereza Cristina. **A formação do professor para a educação em um mundo digital**. IN: BRASIL, Ministério da Educação. Saldo para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX. Boletim 19. Nov.-Dez./2009.

LE MOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOBATO, Teresa Catarina Furtado. **PROINF integrado à formação dos professores da rede pública de ensino do Amapá: construindo uma identidade**. São Paulo: PUC-SP, 2010, (Dissertação).

PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo**. Liinc em Revistas. V. 2, n. 1, março 2006, p. 8-21, disponível em <HTTP://www.ibct.be/liinc> acessado em 03/02/2020.

VYGOTSKY, L. S. **Problems of abnormal psychology and learning disabilities: The fundamentals of defectology**. Nova York: Plenum, 1993.

WEINERT *et al.* **O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais: panorama inicial**. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011.



Como o Uso das Redes Sociais Influencia na Aprendizagem de Jovens na Escola Pública do Interior do Amazonas

How to Use of Social Media Influence Learning in a Public School in the Interior of Amazon

Maria Lindalva Paes de Mello

Mestrado em Ciências da Educação, Universidad de la Integración de las Américas (UNILA)

Resumo: Com a expansão da internet e o crescimento das novas tecnologias digitais e, após o surgimento das redes sociais, está cada vez mais difícil manter os alunos interessados e imersos no ambiente escolar. Nas salas de aula, é cada vez mais comum vermos alunos dividindo a sua atenção entre o professor e a rede social aberta nos smartphones e tablets. Então, para tentar burlar esse principal problema, tentou-se inserir o ambiente escolar nas redes sociais, buscando aumentar a capacidade de aprendizagem do aluno. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi verificar o quanto as redes sociais são utilizadas e influenciam a aprendizagem de jovens do 3º ano do ensino médio de uma escola pública no interior do Amazonas e fazer uma breve revisão de como as redes sociais podem ser utilizadas como ferramenta de ensino. Para tanto, foram aplicados questionários para discentes e pais/responsáveis a fim de se entender a frequência da utilização das redes sociais e o monitoramento pelos responsáveis. Nossos resultados mostraram que, por conta da estrutura da escola participante do estudo, os alunos fazem uso da internet mais em casa, várias horas por dia, todos os dias. Os pais/responsáveis avaliados fazem monitoramento tanto do uso das redes sociais pelos filhos, quanto na vida escolar, sendo ativos no acompanhamento dos filhos. A revisão de literatura apresentou vários pontos que podem auxiliar a utilização das redes sociais como fortes aliados ao aprendizado e ensino, aproveitando o fato de que os jovens passam muitas horas nesse ambiente virtual. Sendo assim, buscar transformar o que seria um vilão, em um aliado, é a melhor forma de lidar com as redes sociais atualmente.

Palavras-chave: redes sociais; ensino médio; escola pública; aprendizagem.

Abstract: With the expansion of the internet and the growth of new digital technologies and, after the emergence of social networks, it is increasingly difficult to keep students interested and immersed in the school environment. In classrooms, it is increasingly common to see students dividing their attention between the teacher and the open social network on smartphones and tablets. So, to try to circumvent this main problem, we tried to insert the school environment in social networks, seeking to increase the student's learning capacity. With this, the objective of this research was to verify how much social networks are used and influence the learning of young people in the 3rd year of high school in a public school in the interior of Amazonas and to make a brief review of how social networks can be used as a tool. teaching tool. To this end, questionnaires were applied to students and parents/guardians in order to understand the frequency of use of social networks and monitoring by guardians. Our results showed that, due to the structure of the school participating in the study, students use the internet more at home, several hours a day, every day. The evaluated parents/guardians monitor both the use of social networks by their children and their school life, being active in monitoring their children. The literature review presented several points that can help the use of social networks as strong allies to learning and teaching, taking advantage of the fact that young people spend many hours in this virtual environment. Therefore, seeking to transform what would be a villain into an ally is the best way to deal with social networks today.

Keywords: social media; high school; public school; learning.

INTRODUÇÃO

O século 21 foi marcado, principalmente, pelo crescimento da tecnologia e a utilização da internet. É cada vez mais comum vermos smartphones, tablets e computadores sendo atualizados e a qualidade da internet aumentando cada vez mais. Com esse crescimento, todas as áreas precisaram se adaptar à atualização da internet como, por exemplo, o comércio, com a expansão do, agora conhecido, e-commerce (Silva e Tessarolo, 2016). Esse cenário não foi diferente quando se fala do ambiente escolar. Assim, foi necessária a ação docente para implementar essas ferramentas de modo que fossem utilizadas a favor da educação e do ensino, do ensino fundamental, ao ensino médio e ensino superior. Além de a incorporação dessas ferramentas ser um atrativo, principalmente quando falamos de adolescentes que cursam o ensino médio, uma vez que pode estimular e interessar mais ainda os alunos em aprender.

A partir disso, e na tentativa de conciliar o ensino tradicional (dentro da sala de aula) e utilizar as tecnologias disponíveis, surgiu uma nova metodologia de ensino que passou a se chamar Ensino Híbrido (Bacich e Moran, 2018). Esse tipo de ensino visa a utilização das tecnologias que hoje se tem fácil acesso, como internet, computadores e celulares, visando a implementação de propostas educacionais inovadoras, buscando, assim, motivar os alunos a irem sempre mais além quando se trata de saber (Bacich e Moran, 2018). O ensino híbrido, de acordo com o conceito da Clayton Christensen Institute, nos EUA, é definido como:

Um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (Horn e Staker, 2015).

No Brasil, Bacich *et al.* (2015, 216) falam sobre o ensino híbrido que:

No ensino híbrido, a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem mais rapidamente.

Tendo em vista que a tecnologia necessita ser utilizada para incorporar o conhecimento, é de extrema importância sua implementação nas redes de ensino, tanto públicas quanto particulares. Porém, fazer uso dessas tecnologias não é somente disponibilizar computadores para os discentes. Para que possam ser somadas ao ensino, precisa-se incorporar essas tecnologias ao sistema de ensino, procurando estratégias de reorganização da sala de aula. Englobando as novas tecnologias disponíveis para os jovens alunos, pode-se levar em consideração, também, o surgimento das redes sociais.

Sobre as redes sociais, Lima, Costa e Pinheiro (2021) discutem:

(...) as redes são conjuntos regulares de conexões sociais entre indivíduos ou grupos, e a ação individual imerge em redes que expressam interações com outros indivíduos; segundo Wasserman e Faust (2007), rede social é um conjunto de agentes e de relações que incluem laços familiares, amizade, contextos de trabalho, confiança e dependência.

Assim, o conceito de uma rede social vem sendo pautado desde os homens pré-históricos, até os dias atuais, pois seu conceito gira em torno de um grupo de pessoas reunidas em um lugar, com pensamentos e ideias semelhantes, compartilhando informações de si próprios (Safko e Brake, 2010). Logicamente, quando falamos de redes sociais na internet, o espaço passa a ser muito mais amplo do que o citado no espaço físico e as pessoas envolvidas nessa troca de informações passa a ser, também, muito maior (Silva e Tessarolo, 2016). Assim, a presença das redes sociais "(...) aumentou significativamente a quantidade de informação compartilhada, assim como as plataformas e dispositivos onde elas são replicadas" (Silva e Tessarolo, 2016, p. 3).

Com o crescimento dessas redes sociais e, tendo como maiores usuários, os jovens, torna-se cada vez mais difícil trazer a atenção desses alunos para os métodos tradicionais de aula, como as salas de aula. Ainda, com a implementação do método híbrido, que tem como principal objetivo a inserção das tecnologias na sala de aula e o uso frequente da internet, outro grande desafio é imposto quando temos as redes sociais. Elas acabam por se tornar uma grande distração, o que acaba tornando a concentração dos alunos mais difícil (Santos, 2022). Um outro problema, além do comprometimento da concentração do aluno, se dá pelo fato do surgimento das, tão conhecidas, *fake news*. O que acontece é que, várias das páginas encontradas na internet podem disseminar notícias irreais ou inverídicas, podendo atrapalhar, e muito, no conhecimento adquirido do aluno (Santos, 2022).

Apesar de os pontos positivos do uso das redes sociais na educação serem vários, quando comparados aos pontos negativos, o que mais preocupa os docentes é a dificuldade de concentração. Santos (2022, p.8), sobre esse tema, aborda que:

A carga cognitiva, já explorada na obra de Carr (2011), pode ser excessiva em um ambiente tão perturbado quanto o smartphone do aluno. Dividir as atenções entre o professor e as quatro ou cinco redes sociais ao mesmo tempo é, em muitos casos, mais complexo do que o aluno consegue perceber. Assim, ele não consegue obter uma atenção focada no docente, o que provoca um entendimento superficial da informação passada.

Diante do exposto, o objetivo geral do presente trabalho é verificar o quanto as redes sociais são utilizadas e influenciam na aprendizagem de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública do interior do Amazonas. Essa pesquisa tem caráter misto, uma vez que envolve pesquisa descritiva interpretativa e qualitativa. Primeiramente, buscou-se avaliar o quanto as redes sociais influenciam no aprendizado dos jovens e, posteriormente, fez-se uma breve revisão de literatura observando como as redes sociais podem ser utilizadas como ferramenta de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Avaliação do Uso das Redes Sociais pelos Discentes da Escola

A pesquisa realizada neste trabalho é caracterizada como descritiva interpretativa, por meio da aplicação de questionários, e qualitativo, pela realização de uma breve revisão de literatura acerca do uso das redes sociais e sua influência sobre jovens discentes. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Nossa Senhora das Dores, localizada no município de Eirunepé, Amazonas, Brasil. A pesquisa ocorreu no período de janeiro de 2021 a abril de 2022. Para compor a amostra a ser analisada de discentes, foram escolhidos alunos do 3º ano do ensino médio.

Para avaliar a influência, positiva ou negativa, das redes sociais sobre a aprendizagem dos alunos e a visão dos responsáveis sobre isso, foram aplicados questionários para discentes e seus respectivos pais/responsáveis que fazem parte do 3º ano do ensino médio da escola. Nessa parte da pesquisa, aceitaram responder o questionário 19 discentes (de 380 discentes ativos) e seus respectivos pais/responsáveis. Os alunos foram escolhidos de forma aleatória, a fim de garantir uma visão mais abrangente do público escolar.

A Influência das Redes Sociais sobre os Jovens Discentes

A década de 2000 foi marcada, principalmente, pelo crescimento exacerbado do uso da internet pela população mundial e, desde então, cada vez mais pessoas têm acesso à rede. De acordo com dados de 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 25% dos brasileiros não têm acesso à essa rede, onde são mais comuns a falta de acesso em zonas rurais. Ainda, o IBGE aponta que o motivo maior pela falta de acesso da população é sua falta de conhecimento em saber utilizá-la. Atualmente, é muito comum sermos conectados o tempo todo, principalmente após a expansão dos dados móveis e conexões via fibra ótica. Com o crescimento do acesso à internet, veio também o crescimento das redes sociais.

Para tentar conceituar e explicar as redes sociais, desde o seu surgimento várias definições foram criadas. Lomnitz (2009) definiu as redes sociais como um campo de relacionamento e conexão entre indivíduos de qualquer natureza. O livro *“Redes Sociais na Internet”*, de Recuero (2009), já apresenta uma definição mais detalhada sobre o conceito de redes sociais:

Uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; ou nós de rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) (Wasserman e Faust, 1994; Degenne e Forse, 1999). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos autores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões.

Ramos (2011) definiu as redes sociais como plataformas online que reúnem pessoas em torno de um interesse, seja o interesse apenas recreativo e de distração, quanto para interesses educacionais ou interesses lucrativos, como o chamado e-commerce. Segundo Bocard (2022) são listados como os 4 aplicativos de redes sociais mais baixados em 2022: Tiktok, Instagram, Facebook e WhatsApp. Tendo em vista o grau de influência que os jovens podem sofrer, se apresenta como uma preocupação constante o quanto esses jovens estão consumindo e sendo consumidos pelas redes sociais. Com o amplo crescimento do uso das redes sociais para diversos fins, surge a pergunta: porque não utilizarmos as tecnologias disponíveis, a internet e as redes sociais, de modo a auxiliar o processo de ensino e tentar facilitar a aprendizagem dos alunos?

Fisher e Duarte-Filho (2019) descrevem a possibilidade do uso das redes sociais para este fim, de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e, assim, pode auxiliar na formação dos alunos. Por esse motivo, o modo de ensino precisou passar por uma reestruturação, para que essas tecnologias pudessem ser inseridas no processo de ensino. Dessa forma, surgiu o método híbrido de ensino (Bacich, Tanzi-Neto e Trevizani, 2015). Esse método de ensino visa, principalmente, a incorporação de tecnologia à escola, de modo que isso possa incentivar e trazer os alunos mais para o corpo escolar, que ele se interesse e se excite com o processo de aprender (Bacich e Moran, 2018). Esse método foi pensado para que o aprendizado do aluno, tanto dentro quanto fora da sala de aula, possa ser o maior possível e que ele vise utilizar a internet e as redes sociais não somente para a distração (Miranda, 2020; Fischer e Duarte-Filho, 2019).

Com a pandemia de covid-19 no ano de 2020, o ensino híbrido e online passou de uma sugestão de melhora à uma necessidade, uma vez que este vírus apresenta alta taxa de infecção, o que fez com que as atividades presenciais do país inteiro fossem paralisadas. Como consequência à pandemia, houve um aumento de 40% no uso das redes sociais. Assim, em 2020, a legislação brasileira decretou que as aulas, tanto de sistemas particulares quanto governamentais, passariam a ser 100% online. Em 2021, as aulas voltaram a ser semipresenciais. Diante disso, os professores tiveram um grande desafio pela frente pois, houve a necessidade de tornar os conhecimentos sobre as tecnologias online e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) uma realidade, sem incentivo e sem treinamento prévio (Miranda, 2020).

Nesse contexto, buscou-se implementar a visão do método de ensino híbrido, já proposto, ao método de ensino *online*. Segundo a visão do método híbrido, busca-se uma forma de trazer para a realidade dos alunos o uso das redes sociais a fim de auxiliar o ensino através da motivação dos alunos a buscarem conteúdos relacionados as suas aulas, principalmente fora da sala de aula. Ainda, a disponibilidade de conteúdo na rede pode auxiliar discussões acerca de assuntos importantes (Fischer e Duarte-Filho, 2019). É tida, ainda, como visão desse método de ensino, auxiliar alunos que tem mais dificuldade de absorção do conteúdo em sala de aula, uma vez que nem todos os alunos em sala tem a mesma condição de assimilar o assunto. Alunos que não conseguiram assimilar o assunto dentro da sala

de aula podem buscar, na internet, informações complementares e, até mesmo, videoaulas de outros professores para serem revistas e revisitadas quantas vezes forem necessárias (Werhmueller e Silveira, 2012).

Visando entender melhor o uso das redes sociais pelos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Nossa Senhora das Dores (Eirunepé-AM- Brasil), foi aplicado um questionário, onde as perguntas centrais buscavam saber: faixa etária dos alunos, quais as tecnologias utilizadas por seus professores em sala de aula, frequência de utilização das redes sociais, local de acesso à rede e motivação para estudar. As perguntas foram elaboradas a fim de entendermos, principalmente, a motivação de estudo dos alunos e a frequência de uso das redes sociais que podem levar a certa distração ao invés de auxiliá-los. A tabela 1 apresenta os resultados obtidos através das respostas dadas ao questionário.

Tabela 1 - Resultados obtidos através da aplicação dos questionários de alunos. A tabela apresenta a faixa etária dos alunos que responderam o questionário, quais tecnologias mais utilizadas pelos professores em sala de aula, onde o aluno tem acesso à internet e qual sua maior motivação de estudo.

Faixa Etária	Tecnologias utilizadas pelos professores	Acesso à Rede	Motivação de Estudo
17 – 18 anos	Computador e Datashow	Em casa	Universidade e profissão futura

Fonte: autoria própria.

Também, a fim de se entender como os pais/responsáveis participam e motivam a vida escolar dos alunos e como/se monitoram o uso das redes sociais pelos seus filhos, aplicou-se um questionário que visava entender, principalmente: com que frequência se acompanha a rede social do filho/responsável, como motivam a aprendizagem do filho/responsável e como participam da vida escolar do filho/responsável. A tabela 2 apresenta os resultados obtidos através das respostas dadas.

Tabela 2 - Resultados obtidos através da aplicação dos questionários de pais/responsáveis dos alunos. A tabela apresenta com que frequência os pais/responsáveis verificam as redes sociais dos filhos, como motivam a aprendizagem do aluno na escola e como fazem a participação na vida escolar do aluno.

Verificação das redes sociais do filho	Meio de motivação da aprendizagem	Participação na vida escolar
Com frequência	Visitas frequentes à escola e verificação das tarefas escolares	Visitas à escola para saber como anda o desempenho do aluno

Fonte: autoria própria.

Através das respostas obtidas por meio do questionário respondido pelos alunos, percebeu-se que todos os alunos fazem uso das redes sociais todos os dias, gastando várias horas por dia nessa atividade. O alto uso das redes sociais

pelos jovens pode ser explicado pelo fato de que estes buscam se socializar mais, uma vez que além de aluno e na condição de jovem, eles precisam viver a sua juventude (Carrano, 2017). Infelizmente, não se teve acesso a que tipo de assuntos e materiais estes alunos buscavam na rede social.

Pode-se notar, ainda pela análise das respostas no questionário, que os alunos fazem mais uso das redes sociais e mecanismos de aprendizagem em suas casas, o que pode ser explicado por conta da estrutura da escola. Em sua estrutura, a Escola Estadual Nossa Senhora das Dores possui apenas um laboratório de informática. O laboratório conta com apenas 6 computadores com acesso à internet. A rede interna da escola só permite acesso pelos docentes. Portanto, a falta de estrutura acaba por dificultar a implementação de qualquer método que dependa de internet, pois os alunos não têm acesso à rede no ambiente escolar.

Precisa destacar-se, ainda, a necessidade do comprometimento dos pais/responsáveis em acompanhar os seus filhos quanto ao acesso às redes sociais, uma vez que há uma ligação direta entre as distrações nos estudos por causa delas. Assim, segundo Carrano (2017):

A escola encontra-se diante de indivíduos que são muito mais que alunos e alunas. Os múltiplos tempos e espaços de constituição das subjetividades juvenis transcendem em muito o espaço-tempo da escola. E é nesse sentido que Spósito (2003) alerta que não é possível compreender o escolar fora de uma perspectiva não escolar do estudo da escola. Os adolescentes e jovens instauram cotidianos cada vez mais autônomos de interações, que os afastam das referências do mundo adulto, em especial, pelos seus pais e professores.

Segundo o que foi escrito por Carrano (2017), é muito difícil, principalmente para os jovens, conseguirem desenvolver uma rotina de estudos fora da escola, o que requer um acompanhamento e incentivo de pais e professores. Acreditamos que há uma necessidade, cada vez mais real, da interação aluno-pais-escola, para que os alunos não “se percam” diante das múltiplas facetas encontradas nas redes sociais. Essa dificuldade de trazer os alunos para o ambiente escolar é visto em nossa escola. Cotidianamente, se vive a dificuldade de “desconectar” os alunos das redes sociais e trazê-los para a sala de aula. Cenas como os jovens com os *smartphones* nas mãos e conectados em aplicativos de redes sociais, como *Instagram* e *Tiktok*, são vistas com frequência.

No trabalho “Redes sociais da internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares”, de Carrano (2017), onde fez-se uma abordagem mista através da aplicação de questionários para alunos e professores do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro, o autor apresenta o mesmo ponto de vista apresentado neste trabalho. Assim, o autor conclui seu trabalho da seguinte forma:

Como resultado do estudo de caso nesta escola, há expectativa positiva da utilização das redes sociais na interação entre professores e estudantes. Mesmo que a sua utilização como ferramenta tecnológica para objetivos de aprendizagem escolar ainda permaneça indefinida (Carrano, 2017).

Outro trabalho que apresenta o mesmo ponto de vista é o de Guimarães (2019), “Uso de sites de redes sociais no Ensino Médio no Colégio Estadual Odila Gay da Fonseca”, Porto Alegre-RS. Por meio de questionários aplicados à alunos e professores, o autor avaliou as contribuições por meio do uso das redes sociais no aprendizado dos alunos. Como conclusão, o autor descreve que:

Há viabilidade dos sites de redes sociais, se forem trabalhados os valores de compartilhamento, de inclusão e acolhimento como professores e alunos. Existem ferramentas governamentais para fornecer wifi às comunidades escolares. E a importância de a escola procurar tornar seus alunos mais críticos sobre as informações recebidas on-line, filtrando fatos e fakes, para construir novo conhecimentos (Guimarães, 2019).

Um ponto importante apresentado no trabalho de Guimarães (2019) é acerca da disseminação de notícias falsas, as conhecidas *Fake News*. Atualmente, o Brasil vive a era das *Fake News* e *Fake Knowledge*, o que traz alguns questionamentos muito válidos: até que ponto é saudável influenciar o aluno a ir sozinho, através das redes, buscar informações? Como auxiliar os alunos a identificarem essas falsas notícias e combaterem o falso conhecimento? Segundo Silva (2021), o professor, nos tempos modernos, tem um papel ainda mais importante quando se trata de aprendizagem, uma vez que cabe a ele o papel de “guardião” dessas informações e, principalmente, cabe a ele direcionar os alunos no caminho correto do saber e evitar que o falso conhecimento seja adquirido por seus alunos.

Ainda, Silva (2021), pontua que:

Obviamente, que algumas áreas são mais afetadas que outras, mas aparentemente todas elas, das humanas as biológicas, têm seus próprios *Fake Knowledge*, já que atualmente vivemos em tempos de discussões sobre a terra plana, ceticismo com mudanças climáticas, grupos antivacinas e outras bizarrices que parecem ter sido importadas de séculos passados e que confundem e acarretam desinformação e descrédito das pessoas nas ciências e no jornalismo.

No contexto do que foi exposto, se faz extremamente necessário a orientação dos jovens discentes a expandir o seu ambiente escolar, não deixando-o restrito, apenas, à sua presença física na escola. Claro que, como foi exposto anteriormente, há a necessidade de o jovem viver sua juventude de forma plena. O que buscamos não é afastar o jovem das redes, mas sim incorporá-la em sua vida de forma a auxiliá-lo a adquirir conhecimento de verdade, sem a presença de *Fake News*. Dessa forma, o jovem estará apto ao ingresso nas universidades espalhadas pelo país e será capaz de ajudar-nos no crescimento e desenvolvimento de um país melhor e, principalmente, “pensante”.

Redes Sociais: Ferramentas que Podem Auxiliar a Aprendizagem dos Alunos

A partir do crescimento da internet e do surgimento e aumento no uso das redes sociais, apareceu um grande questionamento para os docentes, visto a dificuldade de dividir a atenção dos alunos: como incorporar essas redes sociais ao ambiente escolar? Apesar de servirem como um ponto de distração, se utilizadas e exploradas da maneira correta, essas tecnologias disponíveis podem trazer novas possibilidades pedagógicas, obviamente, sem substituir o papel do professor na disseminação do conhecimento (Silva, 2021). Desse modo, atualmente, fica inviável a escola ignorar as ferramentas tecnológicas disponíveis, buscando, ao contrário, incorporá-las ao ensino e torná-las ferramentas auxiliares no processo de aprendizagem (Jaqueline *et al.*, 2022).

Uma análise feita por Miranda *et al.* (2020) sobre o ensino híbrido, apresentando uma relação entre as habilidades necessárias no processo de aprendizagem comparado aos métodos de ensino, mostrou que nem o ensino tradicional e nem o ensino 100% *online* se mostram efetivos quando se mede a aprendizagem do aluno. Como conclusão, os autores indicam que o ensino híbrido é mais efetivo para este fim, apresentando o professor como um mediador do conhecimento, não sendo considerado como o detentor de tal.

Vários estudos apontam que os alunos utilizam, para agregar ao seu conhecimento adquirido em sala de aula e até mesmo para fins de revisão do conteúdo, redes sociais como *Youtube*® e *Instagram*®. Essas redes são reconhecidas como as mais utilizadas pelos alunos atualmente. Do ensino de ciências biológicas, ciências exatas, ao estudo de línguas, nacional ou estrangeiras, essas redes sociais apresentam um grande acervo de conteúdo acerca desses assuntos e, principalmente, de forma gratuita. O *Youtube* é uma rede social onde é possível compartilhar vídeos, desde longos a curtos, acerca de vários assuntos distintos, de forma gratuita. Nessa rede são encontrados desde vídeos sobre a vida de influenciadores digitais, até conteúdos educacionais sobre várias disciplinas para o mundo inteiro.

Ainda em 2017, quando a utilização das redes sociais ainda estava em expansão (não sendo tão utilizadas quanto nos tempos atuais), um estudo realizado por Silva *et al.* (2017) mostrou o quanto a rede *Youtube* auxiliou alunos do ensino médio da Escola Estadual da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro (RJ-RJ-Brasil) na aprendizagem de disciplinas como biologia, física e química. Os autores encontraram, como resultado, que aos alunos têm buscado e encontrado nessa rede o suporte necessário para a soma da aprendizagem do conteúdo ensinado em sala de aula. O autor ainda pontua que a utilização dessa plataforma para o estudo de ciências faz-nos ter uma reflexão sobre a maneira com que os professores conduzem esses conteúdos em sua sala de aula.

Junges e Gatti (2019), em seu artigo “Estudando por vídeos: o Youtube como ferramenta de aprendizagem”, avaliaram o uso do *Youtube* como ferramenta de aprendizagem por alunos do ensino médio integrado de uma instituição de ensino

de Fraiburgo (SC-Brasil). Os resultados encontrados mostraram que os alunos utilizavam a plataforma tanto para uso recreativo quanto para fins de aprendizagem. Os alunos entrevistados no trabalho apontaram ainda que esse tipo de aprendizagem influencia de forma positiva seu desempenho escolar. Portanto, os resultados encontrados corroboram a ideia de que essa rede social pode ser utilizada como uma forma de incorporar conhecimento aos alunos para além da sala de aula.

Trazendo esta abordagem para os dias atuais, em um trabalho publicado em 2022, Martins (2022) buscou descrever a utilização dos vídeos de seu canal do *Youtube*, “Eu, cientista!”, pelos alunos do ensino médio de uma escola estadual localizada na Baixada Fluminense (RJ-RJ-Brasil). Os vídeos elaborados pela autora incluíam assuntos das 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Como resultado, obteve-se que os alunos faziam acesso às aulas, principalmente no período inicial da oferta destas aulas, de forma gratuita. Assim, a autora conclui que, apesar de o ensino remoto se apresentar como um desafio, tanto para docentes como para discentes, é necessário que se leve em consideração a importância de conteúdos facilitados, uma vez que o acesso ao *Youtube* pode ocorrer tanto de dispositivos móveis, como *smartphones*, quando de computadores e laptops.

Com o crescimento dos criadores de conteúdos educacionais na plataforma *Youtube*, atualmente, existem vários conteúdos disponíveis de forma gratuita, para todos os níveis de aprendizado (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). Esses conteúdos, como já mencionado, são disponibilizados por professores de diversas áreas a fim de auxiliar o aluno. O Blog Unileão (Unileão Estudos 2022) fez um *ranking* com a indicação de alguns dos canais mais conhecidos do *Youtube* para o ensino de diversas disciplinas. São apontados como os 7 melhores canais de ensino: 1. Biologia Total com o Prof. Jubilut; 2. Português Sensacional; 3. Minuto na Terra; 4. Física Total; 5. Química Simples; 6. Se Liga Nessa História; 7. Oficina do Estudante.

Outra rede social bastante utilizada pelos jovens atualmente é o *Instagram*. Nessa rede social, os usuários fazem o compartilhamento de fotos e vídeos curtos acerca de vários assuntos, como a vida em âmbito geral, até conteúdos educativos acerca de várias disciplinas como, ciências, tecnologia e inovação. Atualmente, essa é a rede social mais utilizada como fim de propagação de notícias ao redor do mundo. Assim, essa rede se torna uma das principais aliadas no compartilhamento de notícias e informações rápidas. Acredita-se que essa rede possa auxiliar de forma efetiva na aprendizagem dos alunos uma vez que enquanto eles estão criando um vídeo, montando imagens, vendo vídeo de amigos ou comentando uma postagem compartilhada, eles podem estar assimilando conteúdos de forma leve e descontraída (Freitas e Aranha, 2022).

Acredita-se que, até para disciplinas mais difíceis, como a matemática, o Instagram pode ser uma ferramenta de auxílio, tornando a disciplina mais atrativa. Tolfo *et al.* (2020), em seu artigo “A Matemática nas Redes Sociais”, abordaram o uso do Instagram como uma ferramenta para potencializar o ensino e aprendizagem da matemática. Através dessa pesquisa constatou-se que houve um maior aprendizado dos alunos devido a interação na rede social, bem como os alunos

se sentiam mais atraídos pela forma de compartilhamento e, portanto, se tornaram mais participativos durante o processo de aprendizagem.

Para verificar o quanto a ferramenta Instagram poderia auxiliar no ensino de Química, Freitas (2022) utilizou essa ferramenta como busca de melhoria no processo de ensino e aprendizagem em uma escola pública da cidade de Campina Grande (PB-Brasil). Para tanto, o estudo foi realizado com turmas do 1º ano do Ensino Médio. A pesquisa ocorreu de modo que o professor era tido como mediador. O material didático a ser postado na rede social era elaborado pelos alunos e o professor era responsável por compartilhar esse material na rede social. Assim, como resultado obtido, percebeu-se que o aplicativo é bem usado para este fim, bem como é bem aceito pela comunidade escolar. Ainda, constatou-se que os alunos conseguiram fazer bom uso do material compartilhado na rede social, uma vez que se observou uma melhoria em seu aprendizado.

O Google Classroom ou Google Sala de Aula é outra rede social que pode ser citada nesse contexto. Ao contrário de redes como Youtube, que vídeos mais longos são compartilhados, e Instagram, que vídeos curtos e fotos são compartilhados, o Google Sala de Aula tem uma perspectiva diferente. Foi criado e disponibilizado em 2014 pela Google, maior plataforma de pesquisas do mundo, e teve seu auge em 2020, por conta da pandemia de covid-19 e as aulas serem oferecidas 100% no método online. Essa rede foi criada para auxiliar os professores a gerenciar e acompanhar o progresso dos alunos, melhorando sua comunicação com eles, seja de casa, da escola ou de qualquer lugar (Google, 2021). A plataforma permite que os professores criem turmas diferentes para cada disciplina, de acordo com o que ensina e, dentro dessas turmas, compartilhar arquivos referentes a ela. Ainda, a plataforma permite que o professor elabore e aplique atividades e provas de forma online, acompanhando as respostas dos alunos e dando as notas logo ao final da atividade. A característica que mais chama atenção dessa rede é a possibilidade de acesso através de qualquer aparelho: smartphones, computadores ou tablets.

Assim, é de suma importância que a comunidade escolar, não só professor, ou aluno, ou responsáveis, mas todos, como uma comunidade, passem a ver e utilizar essas ferramentas como um método adicional de ensino, tendo em vista que os alunos estão sempre presentes no ambiente virtual. Vários trabalhos mostram que essas redes sociais podem auxiliar bastante o aprendizado, não só de discentes, como também de docentes, através do compartilhamento de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da realização deste trabalho, buscou-se entender como as redes sociais influenciam, de pontos positivos e negativos, no aprendizado de jovens discentes do 3º ano do ensino médio a vista de uma escola pública no interior do Amazonas. Ainda, buscou-se apresentar como essas redes sociais podem funcionar como ferramentas para auxiliar no aprendizado desses jovens. Está claro que a presença das tecnologias, cada vez mais sob avanço, e da internet na vida dos jovens, nos dias atuais, é cada vez mais forte. A presença das redes sociais em seu

cotidiano é cada vez mais gritante, desde o compartilhamento de fotos e vídeos à busca de informações relevantes e videoaulas. Portanto, torna-se inútil combater o uso dessas redes.

Dessa forma, pode-se apresentar o mundo da internet tendo, possivelmente, dois tipos de conteúdo: o que abrange as relações pessoais, garantida pelo acesso às redes sociais; e o aparecimento do “conteúdo de valor”, que abrange o conteúdo gerado a partir de diversas áreas. Com base em estudos revisados e nos resultados encontrados neste trabalho, fica claro que a vertente mais utilizada pelos jovens adolescentes é, sem dúvida, a vertente das relações pessoais. No entanto, as tentativas de trazer conteúdos de valor para as redes sociais, de acordo com o que foi mostrado ao longo do artigo, também deu certo, trazendo para os jovens uma nova perspectiva das redes sociais para agregar conhecimento e aprendizado.

Neste estudo, foram abordadas essas questões em uma escola situada no interior do Amazonas, município de Eirunepé (Brasil). A Escola Estadual Nossa Senhora das Dores é uma escola voltada, exclusivamente, para o Ensino Médio. A escola vem buscando, cada vez mais, meios de incorporar o crescimento das tecnologias e das redes sociais ao cotidiano de seus alunos, de modo que esses alunos possam se ver, cada vez mais, aproximados do saber. No entanto, ainda está sendo uma tarefa difícil, uma vez que se tem limitações na estrutura física da escola como, por exemplo, a utilização da internet, o que limita os alunos a usarem a internet apenas em casa.

Diante dos resultados encontrados na pesquisa, pode-se dizer que a tentativa de trazer o ensino e aprendizagem para as redes sociais é válido, e pode ser uma estratégia bem-sucedida. Porém, para isso, precisa-se de comprometimento não só dos docentes e gestores, como também dos próprios discentes e pais/responsáveis, delimitando limites para o uso dessas redes sociais dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. TANZI-NETO, A. TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido:**

Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre-RS: Penso Editora Ltda, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre-RS: Penso Editora Ltda, 2018.

BOCARD, T. **Conheça os aplicativos mais baixados no mundo em 2021 e 2020.** Usemobile. 2022.

CARRANO, P. C. R. **Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun, 2017.

FISCHER, D.; DUARTE-FILHO, N. F. **Redes sociais e educação profissional: direcionamentos e percepções.** Revista Educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais, v. 19, n. 1, p. 137-150, jan./abr., 2019.

FREITAS, E. P. G. **O boom digital no ensino remoto: utilizando o Instagram como interface pedagógica.** 2022. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

FREITAS, E. P. G.; ARANHA, S. D. G. **Módulo Didático: O Instagram como recurso educacional na Escola Básica.** Campina Grande, 2022.

GUIMARÃES, E. B. **Uso de sites de redes sociais no ensino médio no Colégio Estadual Odila Gay da Fonseca.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Especialista em Mídias na Educação – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HORN, M. B. STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação,** Tradução: M. Cristina G. Monteiro. Porto Alegre-RS: Penso Editora Ltda, 2015.

JAQUELINE, A.; LIMA, D. M.; NONATO, G. A. **Letramento digital: as possibilidades pedagógicas da utilização das tecnologias de informação e comunicação no âmbito escolar.** Revista Panorâmica, v. 36, Educação Especial, p. 1-13, maio/ago., 2022.

JUNGES, D. L. V.; GATTI, A. **Estudando por vídeos: o Youtube como ferramenta de aprendizagem.** Informática na Educação: teoria e prática, v. 22, n. 2, p. 143-158, maio./ago., 2019.

LIMA, S. G. S. COSTA, A. S. PINHEIRO, M. T. F. **Redes sociais na educação: desdobramentos contemporâneos diante de contextos tecnológicos.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 42341-42357, abr. 2021.

LOMNITZ, L. A. **Redes sociais, cultura e poder.** Rio de Janeiro-RJ: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2009.

MARTINS, N. H. S. P. **Adequações para o ensino remoto: transformando o Youtube® em sala de aula.** Experiências em Ensino de Ciências, v. 17, n. 1, p. 485-495, 2022.

MIRANDA, R. V.; MORET, A. S.; SILVA, J. C.; SIMÃO, B. P. **Ensino Híbrido: habilidades docentes mediadas pelos recursos tecnológicos.** Revista Científica em Educação à Distância – EAD em foco, v. 10, e. 913, 2020.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre-RS: Editora Meridional, 2009.

SAFKO, L.; BRAKE, D. K. **A Bíblia da Mídia Social: Táticas, ferramentas e estratégias para construir e transformar negócios.** São Paulo-SP: Editora Blucher. 2010.

SANTOS, R. O. **Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação**. Acta Scientiarum, Education, v. 44, e52730, p. 1-11, 2022.

SILVA, C. R. M.; TESSAROLO, F. M. **Influenciadores Digitais e as Redes Sociais Enquanto Plataformas de Mídia**. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo – SP, p. 1-14, 2016.

SILVA, M. J.; PEREIRA, M. V.; ARROIO, A. **O papel do YouTube no ensino de ciências para estudantes do Ensino Médio**. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 7, n. 2, p. 35-55, mai./ago., 2017.

SILVA, O. O. N. **O trabalho docente e o enfrentamento das fake News e fake knowledge**. Revista Espaço Acadêmico, n. 226, p. 175-187, jan./fev., 2021.

TOLFO, P. H.; MOHR, A. F.; REFFATTI, D. C. K.; TESCHIEDEL, G. C.; ROSA, L. F.; FORIGO, F. M.; BIANCHINI, D. F.; HENRICHSEN, L. **A Matemática nas Redes Sociais**. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos-SP, p. 1-12, 2020.

UNILEÃO. **Descubra os 8 canais no YouTube para ajudar nos estudos**. Blog Unileão, p. 1-9, 2022. Disponível em: <<https://unileao.edu.br/blog/canais-no-youtube-para-ajudar-nos-estudos/>>. Acesso em: 26/12/22 às 11:45.

WERHMULLER, C. M.; SILVEIRA, I. F. **Redes sociais como ferramentas de apoio à educação**. In: II Seminário Hispano Brasileiro – CTS. Anais, p. 594-605, 2012.

AGRADECIMENTOS

Aos docentes, discentes e pais/responsáveis, bem como o corpo diretor da Escola Estadual Nossa Senhora das Dores pelo suporte a esta pesquisa. À Coordenadoria Regional de Educação do Município de Eirunepé pela autorização na realização da Pesquisa. À Universidad de La Integración de Las Américas (UNILA).



Aritmética da Libertação: Teias Decoloniais na Educação Matemática

Liberation Arithmetic: Decolonial Networks in Mathematics Education

Raimundo Santos de Castro

Resumo: Este estudo aborda a transformação da educação matemática sob a perspectiva decolonial, destacando a valorização de saberes locais e a desconstrução de paradigmas eurocêtricos. A etnomatemática, enquanto aspecto central, demonstra como práticas culturais, como as técnicas de pesca artesanal no Pará, a construção de embarcações no Maranhão e a arquitetura africana, conectam o aprendizado matemático à realidade sociocultural dos estudantes. Essa abordagem promove inclusão e engajamento, fortalecendo identidades culturais e desafiando a hegemonia epistemológica. A metodologia adotada incluiu análise documental e bibliográfica de estudos recentes, focando na aplicação prática de epistemologias decoloniais. Os resultados apontam avanços significativos no uso de práticas pedagógicas que integram saberes tradicionais, como a geometria aplicada em sistemas de medição indígenas e as atividades de plantio em escolas quilombolas. No entanto, desafios persistem, incluindo a falta de formação docente, resistência institucional e ausência de materiais didáticos adequados. Conclui-se que a integração de epistemologias locais e práticas pedagógicas decoloniais enriquece o ensino da matemática, tornando-o uma ferramenta de justiça social e equidade. Apesar das barreiras estruturais, iniciativas que conectam matemática e cultura demonstram potencial transformador, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

Palavras-chave: decolonialidade; etnomatemática; epistemologias plurais.

Abstract: This study discusses the transformation of mathematics education from a decolonial perspective, emphasizing the appreciation of local knowledge and the deconstruction of Eurocentric paradigms. Ethnomathematics, as a central aspect, demonstrates how cultural practices, such as artisanal fishing techniques in Pará, boat construction in Maranhão, and African architecture, connect mathematical learning to students' sociocultural realities. This approach fosters inclusion and engagement, strengthening cultural identities and challenging epistemological hegemony. The methodology included documental and bibliographic analysis of recent studies, focusing on the practical application of decolonial epistemologies. Results highlight significant advances in pedagogical practices integrating traditional knowledge, such as geometry applied in indigenous measurement systems and planting activities in quilombola schools. However, challenges remain, including lack of teacher training, institutional resistance, and inadequate teaching materials. It concludes that integrating local epistemologies and decolonial pedagogical practices enriches mathematics education, making it a tool for social justice and equity. Despite structural barriers, initiatives linking mathematics and culture demonstrate transformative potential, promoting a more inclusive and representative education.

Keywords: decoloniality; ethnomathematics; plural epistemologies.

INTRODUÇÃO

Além dos Algoritmos: A Matriz Invisível da Colonialidade

A educação, como campo de saber e prática, tem historicamente desempenhado um papel crucial na construção e manutenção de hegemonias culturais e epistemológicas. No âmbito da educação matemática, essa dinâmica é particularmente evidente, dada a tendência de priorizar paradigmas e métodos provenientes de contextos eurocêtricos. Tais modelos são frequentemente apresentados como universais e neutros, apagando ou deslegitimando formas de conhecimento originárias de outras culturas, especialmente aquelas pertencentes aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Essa narrativa hegemônica tem contribuído para o que Quijano (1992) descreve como “colonialidade do saber”, uma extensão do colonialismo que se perpetua através da imposição de um padrão único de produção e validação do conhecimento.

A perspectiva decolonial surge como uma resposta crítica às estruturas de poder e dominação que organizam o campo educacional. Ao propor uma ruptura com a colonialidade, essa abordagem defende a valorização e a integração de epistemologias plurais, reconhecendo as contribuições históricas, culturais e científicas de populações frequentemente marginalizadas. No contexto da educação matemática, isso significa revisitar o currículo e as práticas pedagógicas para incluir saberes tradicionais e modos de pensar que transcendam os paradigmas eurocêtricos. D’Ambrósio (2008a; 2012b), um dos principais expoentes da etnomatemática, argumenta que a matemática não é uma linguagem universal, mas sim uma expressão cultural profundamente enraizada nos contextos sociais e históricos de cada povo.

A proposta decolonial também dialoga com movimentos mais amplos que buscam a descolonização das estruturas educacionais e culturais. Em particular, a Lei 10.639/03 no Brasil, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, representa um passo significativo nesse processo. No entanto, sua implementação enfrenta desafios substanciais, como a falta de formação adequada para professores e a ausência de materiais didáticos contextualizados. Nesse cenário, a etnomatemática emerge como uma metodologia potencial para operacionalizar os objetivos dessa legislação, oferecendo um arcabouço teórico e prático para a integração dos saberes afro-brasileiros no ensino da matemática.

A colonialidade do saber é mantida através da hegemonia de uma epistemologia que se apresenta como neutra e universal, mas que, na prática, reflete e reforça relações desiguais de poder. Nesse sentido, a proposta decolonial desafia a lógica excludente e hierárquica da modernidade, reivindicando um espaço para epistemologias do Sul (Santos, 2013). Essas epistemologias não só questionam os fundamentos da ciência moderna, mas também propõem formas alternativas de compreender e interagir com o mundo. No campo da educação matemática, isso implica reconhecer a riqueza e a diversidade dos saberes locais, incorporando elementos culturais e históricos que refletem as experiências e vivências dos estudantes.

Ao longo deste artigo, discutiremos como a perspectiva decolonial tem sido aplicada no campo da educação matemática, com foco especial nas contribuições da etnomatemática. Analisaremos estudos de caso que demonstram como a integração de saberes locais e práticas culturais pode transformar a experiência de aprendizagem, promovendo não apenas uma maior compreensão dos conceitos matemáticos, mas também a valorização das identidades culturais dos alunos. Também abordaremos os desafios e limitações dessa abordagem, incluindo a resistência institucional e as barreiras estruturais que dificultam sua implementação em larga escala.

A estrutura deste texto está organizada da seguinte forma: após esta introdução, apresentaremos a fundamentação teórica que sustenta a perspectiva decolonial na educação matemática. Em seguida, discutiremos alguns resultados obtidos em pesquisas recentes, com destaque para o impacto na prática pedagógica e na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Por fim, refletiremos sobre as implicações desse debate para o futuro da educação matemática e as possibilidades de uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora.

ENTRE OS SABERES PLURAIS: A MATEMÁTICA QUE DANÇA COM A DIVERSIDADE

A decolonialidade emerge como um movimento crítico e multifacetado que busca desafiar a hegemonia epistêmica eurocêntrica e promover o reconhecimento e a valorização de epistemologias locais e plurais. Conforme discutido por Quijano (1992) e Santos (2013), a colonialidade do saber perpetua relações de poder que deslegitimam formas de conhecimento não ocidentais. A educação matemática, nesse contexto, é um dos campos mais afetados pela imposição de paradigmas universais que ignoram as especificidades culturais e históricas dos diferentes grupos sociais.

Assim, a decolonialidade é uma proposta epistemológica que busca romper com a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e abrir espaço para saberes plurais e locais. Mignolo (2017) destaca que a colonialidade opera por meio de uma narrativa que celebra as conquistas ocidentais, ao mesmo tempo que oculta a exploração e exclusão de outras epistemologias. Essa matriz colonial articula poder, saber e ser, impondo uma lógica de diferenciação e hierarquização dos saberes.

No campo educacional, a crítica à colonialidade tem sido potencializada pela etnomatemática. Esta é compreendida, de acordo com D'Ambrósio (2008a; 2012b), como a matemática praticada por grupos culturais em seus contextos específicos, destacando sua relação com práticas e necessidades locais. Essa abordagem contraria a visão tradicional da matemática como uma ciência neutra e universal, propondo sua ressignificação como uma construção cultural dinâmica e contextualizada.

A etnomatemática oferece um arcabouço teórico que dialoga diretamente com os princípios decoloniais. Essa abordagem reconhece que a matemática não

é um saber homogêneo, mas sim uma construção cultural que varia conforme os contextos sociais e históricos. D'Ambrósio (2008a), destaca que a etnomatemática busca identificar e valorizar as práticas matemáticas presentes em diferentes culturas, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

A integração da decolonialidade com a etnomatemática é vista como uma alternativa para desconstruir as hierarquias epistêmicas impostas pela modernidade. Castro (2024) argumenta que essa convergência desafia as bases eurocêntricas do ensino matemático, promovendo práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural dos estudantes. Essa integração cria um espaço pedagógico mais inclusivo e relevante, conectando o ensino à realidade sociocultural dos alunos.

Um exemplo concreto dessa integração é observado nas práticas de construção de embarcações artesanais no Maranhão. Gomes e Castro (2022) descrevem como mestres carpinteiros utilizam conhecimentos tradicionais, transmitidos oralmente, para resolver problemas matemáticos complexos. Essas práticas, muitas vezes invisibilizadas pelo modelo acadêmico, revelam a profundidade e a sofisticação de saberes locais que permanecem relevantes para as comunidades.

Além de destacar práticas locais, a decolonialidade propõe uma crítica estrutural às bases epistemológicas ocidentais. Silva (2022) discute como o pensamento abissal, descrito por Santos, cria uma linha divisória entre saberes visíveis e invisíveis, marginalizando epistemologias não ocidentais. Para superar essa lógica, a decolonialidade defende as ecologias de saberes, permitindo um diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

A colonialidade do poder, conceito central de Quijano (1992), também reforça essa crítica. Ele afirma que a imposição do conhecimento eurocêntrico desqualifica outras formas de saber, perpetuando desigualdades sociais e epistêmicas. A decolonialidade, portanto, não apenas valoriza os saberes subalternizados, mas também promove a reconstrução das bases do conhecimento em um modelo pluralista e inclusivo.

Chimakonam (2012), em sua obra *Introducing African Science*, reforça a necessidade de institucionalizar sistemas de conhecimento africanos nas estruturas educacionais. Para o autor, a ciência africana, incluindo sua dimensão matemática, deve ser reconhecida como um campo legítimo e sistemático, capaz de contribuir para a formação de uma epistemologia global mais equitativa. Essa visão está alinhada à proposta decolonial de desconstruir a hierarquia entre os saberes e criar espaços para a coexistência de diferentes perspectivas.

No contexto brasileiro, Souza (2021), ao investigar a presença africana na arquitetura e na educação brasileira, destaca como os saberes culturais e históricos afrobrasileiros podem ser incorporados ao ensino da matemática de maneira enriquecedora. Utilizando o método indiciário, a autora identifica vestígios desses saberes em práticas arquitetônicas, como o uso de formas geométricas e proporções em construções tradicionais, e conecta essas manifestações culturais à educação matemática. Sua abordagem evidencia que a integração desses elementos no currículo não apenas promove uma maior compreensão dos conceitos

matemáticos, mas também valoriza a ancestralidade e a identidade cultural dos estudantes afrobrasileiros.

A autora propõe que essa abordagem pedagógica contribua para desconstruir a hegemonia eurocêntrica na educação, abrindo espaço para a valorização de epistemologias africanas e afrobrasileiras, argumentando que práticas matemáticas derivadas dessas tradições fortalecem a conexão entre o aprendizado escolar e as experiências culturais dos alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e representativo.

Nhemachena *et al.* (2020), em *Decolonising STEM in an Age of Technocolonialism*, discutem os desafios e as possibilidades de recentrar os sistemas de conhecimento indígenas no ensino de ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Os autores argumentam que a decolonialização dessas áreas é fundamental para promover uma educação que não apenas respeite, mas também amplifique as vozes e saberes marginalizados.

Os autores também enfatizam a importância de criar espaços pedagógicos que não apenas respeitem, mas amplifiquem as vozes e práticas dos povos indígenas, reconhecendo suas contribuições para o avanço do conhecimento em áreas como ecologia, agricultura e tecnologia sustentável. Essa abordagem, segundo Nhemachena *et al.*, não apenas diversifica o currículo, mas também oferece soluções inovadoras para os desafios globais contemporâneos, baseando-se em perspectivas que conciliam ciência e espiritualidade, tecnologia e meio ambiente. Ao recentrar os sistemas de conhecimento indígenas no ensino de STEM, o livro propõe uma transformação estrutural na forma como essas disciplinas são ensinadas, sugerindo que uma educação decolonial pode abrir caminhos para práticas mais justas, criativas e colaborativas, que refletem a diversidade de experiências humanas.

A decolonialidade também encontra ressonância nas discussões de Bangura e Setati (2011), que explora as contribuições da matemática africana desde os ossos de Ishango até as aplicações computacionais contemporâneas. Essa obra destaca como a matemática africana, frequentemente ignorada ou subestimada, pode enriquecer o campo da educação matemática global. Os autores destacam a rica herança matemática africana e seu papel fundamental na construção de sistemas matemáticos ao longo da história. Eles sublinham a importância de artefatos como o osso de Ishango, evidência de práticas matemáticas avançadas na antiguidade, que desconstruem a visão eurocêntrica da matemática como exclusivamente ocidental.

Os autores ainda defendem que integrar esses saberes no currículo global não apenas torna o aprendizado mais significativo e contextualizado para estudantes de diferentes culturas, mas também reforça a legitimidade de práticas matemáticas historicamente marginalizadas. Ao explorar padrões geométricos em arte, arquitetura, sistemas de medição tradicionais e jogos como o Mancala, eles mostram como esses elementos podem oferecer abordagens alternativas e criativas para ensinar conceitos matemáticos de forma mais conectada à realidade dos alunos.

Além disso, argumentam que a valorização da matemática africana na educação global é uma oportunidade para descolonizar o currículo e ampliar a visão sobre o que constitui conhecimento matemático. Essa abordagem promove a equidade epistêmica, reconhecendo a matemática como uma construção cultural plural e diversa, e não como um saber universal neutro, e enfatizam que essas práticas podem não apenas enriquecer o ensino da matemática com novas perspectivas, mas também celebrar a diversidade cultural e fomentar uma educação mais inclusiva e global. Dessa forma, a obra evidencia como a matemática africana, frequentemente subestimada, pode transformar a educação, oferecendo um modelo que respeita e valoriza as contribuições de diferentes tradições culturais.

Santos (2013), propõe uma alternativa à colonialidade do saber, defendendo a valorização das epistemologias originárias do Sul Global como forma de desafiar as hierarquias epistêmicas impostas pela modernidade eurocêntrica. Ele destaca a necessidade de reconhecer os saberes locais e suas contribuições históricas e culturais, argumentando que tais epistemologias são fundamentais para construir um conhecimento mais inclusivo e plural. Este autor sugere ainda que a colonialidade do saber não apenas invisibiliza essas tradições, mas também perpetua relações desiguais de poder, e, por isso, é crucial promover ecologias de saberes que favoreçam o diálogo e a coexistência entre diferentes formas de conhecimento.

No contexto da educação matemática, podemos apontar para a criação de currículos que integrem saberes locais, oferecendo uma educação que celebre a diversidade cultural e epistemológica. Essa abordagem pode transformar a matemática de uma ciência percebida como neutra e universal em uma prática culturalmente situada, conectada às vivências dos estudantes e às suas realidades socioculturais.

Autores como Pereira e Godoy (2023) realizaram revisões sistemáticas sobre o impacto das epistemologias decoloniais na formação de currículos matemáticos contextualizados. Essa revisão destaca que a abordagem decolonial tem sido implementada em programas experimentais, utilizando elementos culturais como base para desenvolver conteúdos matemáticos mais relevantes e engajadores. Cardoso *et al.* (2024) complementam esse panorama ao apontar a necessidade de formação docente que dialogue com as vivências dos alunos, especialmente em regiões periféricas ou com forte presença de culturas originárias.

Em síntese, a articulação entre decolonialidade e etnomatemática, na educação matemática, oferece uma abordagem prática para transformar o ensino da matemática em um espaço mais inclusivo e conectado às realidades culturais dos alunos. Essa integração desafia as estruturas coloniais do saber, promovendo uma educação que reconhece e valoriza a diversidade epistemológica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Isso reforça que a decolonialidade na educação matemática é mais do que um movimento teórico: é uma proposta transformadora, que exige mudanças estruturais e epistemológicas significativas no âmbito educacional.

METODOLOGIA: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO ENSINO TRANSFORMADOR

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem documental e bibliográfica, com o objetivo de analisar criticamente o uso de epistemologias decoloniais no ensino da matemática. A metodologia privilegia a investigação de documentos oficiais e literaturas acadêmicas recentes, possibilitando a construção de um panorama atualizado e contextualizado sobre o tema.

Inicialmente, foi conduzido um levantamento de pesquisas publicadas nos últimos anos em bases de dados reconhecidas como o Google Scholar, dentre outras. A busca concentrou-se em descritores como “educação matemática decolonial”, “etnomatemática” e “currículo inclusivo”. Essa etapa visou identificar as principais contribuições contemporâneas para o campo e possíveis lacunas que ainda demandam atenção.

As fontes selecionadas incluíram artigos científicos, livros e capítulos de livros e teses que exploraram perspectivas teóricas e práticas sobre decolonialidade na educação. Priorizaram-se estudos que ofereceram análises aplicadas, evidenciando o impacto de epistemologias decoloniais em contextos educacionais diversos, como escolas públicas, comunidades tradicionais e regiões periféricas.

Em complemento ao levantamento bibliográfico, realizou-se uma análise da Lei 10.639/03. O foco esteve na identificação de como esses instrumentos normativos incorporam ou negligenciam as demandas decoloniais no ensino da matemática. Durante a análise bibliográfica e documental, buscou-se triangulação entre diferentes tipos de registros, cruzando informações de legislações e publicações acadêmicas. Essa estratégia permitiu uma avaliação da implementação prática educacionais voltadas à decolonialidade.

A categorização das fontes bibliográficas foi organizada em temas-chave, como “colonialidade do saber”, “educação inclusiva”, “etnomatemática” e “desafios curriculares decoloniais”. Essa sistematização facilitou a análise comparativa entre estudos clássicos e pesquisas recentes, evidenciando convergências e novos aportes teóricos para o campo. Além disso, foram considerados autores de referência, como D’Ambrósio (2008a; 2012b) e Santos (2013), cujas obras oferecem fundamentos essenciais para compreender a relação entre decolonialidade e educação matemática. Estudos mais recentes, como os de Pereira e Godoy (2023), também foram integrados à análise, garantindo atualidade e relevância às discussões.

A metodologia adotou uma abordagem interpretativa, valorizando a identificação de padrões, rupturas e inovações nas abordagens teóricas e práticas descritas na literatura. Essa interpretação buscou destacar como os contextos culturais e históricos moldam as possibilidades de aplicação das epistemologias decoloniais. Documentos como as diretrizes curriculares voltadas ao ensino da história e cultura afrobrasileira e africana, foram examinados criticamente. Essa análise revelou como práticas decoloniais podem ser integradas de forma mais efetiva ao ensino da matemática, reforçando a pertinência cultural dos conteúdos abordados.

A metodologia também investigou como estudos acadêmicos e a literatura recente propõe articulações interdisciplinares entre educação matemática e áreas como a sociologia e a antropologia. Esse enfoque ampliou a compreensão sobre o potencial transformador das práticas pedagógicas decoloniais. Ao longo da análise, foram identificados desafios específicos, como a falta de formação docente e a escassez de materiais pedagógicos que dialoguem com epistemologias locais. Esses obstáculos foram discutidos à luz das propostas mais recentes apresentadas pela literatura.

Por fim, o estudo buscou oferecer um panorama crítico e abrangente das iniciativas decoloniais na educação matemática, enfatizando as contribuições de pesquisas recentes. A abordagem documental e bibliográfica permitiu compreender tanto as barreiras quanto as oportunidades para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e culturalmente relevantes.

REDES DE CULTURA: A MATEMÁTICA COMO POESIA DO COTIDIANO

Os resultados deste estudo apontam para uma crescente convergência entre as epistemologias decoloniais e as práticas pedagógicas no ensino da matemática. A análise dos dados evidencia avanços significativos na valorização de saberes locais, embora ainda existam desafios substanciais para sua implementação de forma abrangente. A revisão bibliográfica revelou que práticas pedagógicas que integram epistemologias decoloniais promovem um maior engajamento dos alunos, principalmente em comunidades tradicionalmente marginalizadas. Conforme destacado por Pereira e Godoy (2023), essas práticas permitem que os conteúdos matemáticos ganhem significado ao se conectarem diretamente às vivências dos estudantes.

A implementação de práticas decoloniais na educação matemática tem se mostrado uma abordagem transformadora para integrar saberes locais e promover uma educação mais inclusiva e culturalmente significativa. Entre os exemplos mais notáveis, destaca-se o trabalho desenvolvido junto à etnia Sateré Mawé, descrito por Saraiva (2022), que analisou o diálogo entre saberes ancestrais e acadêmicos no curso técnico de Agroecologia ofertado pelo Instituto Federal do Amazonas. Nesse contexto, sistemas de medição tradicionais indígenas foram utilizados para ensinar geometria e matemática aplicada, conectando os conhecimentos prévios dos alunos às novas aprendizagens por meio da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

Outro exemplo relevante foi realizado na Escola Quilombola de Nilópolis, em Goiás. Guerra (2022) documentou a inclusão de práticas culturais quilombolas no currículo escolar, como atividades relacionadas ao plantio e à contagem de colheitas, que permitem a aplicação prática de conceitos matemáticos. Além disso, a história da comunidade foi incorporada ao currículo, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes. Essa iniciativa demonstra como a educação pode ser utilizada para

atender às necessidades e especificidades locais, respeitando e valorizando a herança cultural das comunidades.

Na região de Bragança, no Pará, a pesquisa de Silveira Júnior (2023) destacou os saberes etnomatemáticos dos pescadores artesanais. O estudo explorou o uso de conhecimentos tradicionais, como a observação dos ciclos das marés e o uso de redes de pesca, para contextualizar conceitos matemáticos no ensino. A aplicação de medidas e proporções baseadas em ferramentas de pesca tradicionais revelou-se uma estratégia eficaz para integrar a cultura local à sala de aula, tornando o aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes.

A inserção de elementos da cultura afro-brasileira na educação matemática também foi amplamente discutida por Souza (2021), que utilizou a arquitetura tradicional africana para ensinar geometria e proporcionalidade. A autora explorou formas geométricas e simetria presentes em construções coloniais e africanas, promovendo a valorização da ancestralidade no contexto escolar. Essa prática está alinhada às diretrizes das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

No Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, Machado (2021) desenvolveu oficinas com artesãs locais para ensinar conceitos matemáticos utilizando a prática do trabalho com barro. Nesse contexto, os conceitos de volume, proporção e escalas foram explorados de forma criativa e sensível, conectando a matemática ao cotidiano das comunidades. Essa abordagem enfatizou a importância de incorporar práticas culturais no ensino, contribuindo para o fortalecimento da identidade e autoestima dos participantes.

Por fim, Cruz (2022) discutiu a resistência ao currículo hegemônico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da inclusão de saberes locais no ensino de matemática em escolas públicas de Palmas, Tocantins. O autor apontou que os professores, mesmo diante da pressão institucional, têm promovido ações de fortalecimento sociocultural, criando espaços para o diálogo entre o pensamento decolonial e a prática pedagógica.

Esses exemplos ilustram como a integração de saberes locais e práticas culturais pode enriquecer o ensino da matemática, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. As iniciativas citadas não apenas fortalecem as identidades culturais, mas também demonstram que a matemática pode ser uma ferramenta poderosa para a valorização e preservação das tradições culturais.

Um ponto crítico identificado foi a resistência institucional em aceitar epistemologias não eurocêntricas como legítimas. Essa resistência reflete a hegemonia eurocêntrica que ainda domina o campo da educação matemática, conforme discutido por Nhemachena *et al.* (2020). Essa barreira cultural e institucional muitas vezes impede que práticas decoloniais avancem além de iniciativas isoladas, limitando seu impacto no sistema educacional como um todo.

A análise documental revelou que políticas públicas, como a Lei 10.639/03, representam um marco importante na busca por uma educação mais inclusiva. Contudo, a aplicação dessas diretrizes ainda é desigual entre as diferentes regiões

do Brasil, comprometendo sua eficácia. A falta de formação docente adequada para lidar com questões decoloniais é uma das principais lacunas na implementação dessas políticas, dificultando a adaptação do currículo escolar às demandas culturais locais.

Práticas pedagógicas inovadoras foram destacadas nos estudos analisados. Exemplos como o uso de sistemas de medição tradicionais para ensinar geometria e a contextualização de problemas matemáticos com base em práticas agrícolas regionais mostraram-se eficazes na integração de saberes locais ao ensino da matemática. Essas práticas não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também contribuem para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, como sugerido por Chimakonam (2012).

Outro aspecto relevante identificado foi a interdisciplinaridade como estratégia central nas práticas pedagógicas decoloniais. A integração da matemática com disciplinas como história e geografia tem demonstrado ser uma abordagem eficaz para contextualizar o aprendizado. Essa interdisciplinaridade também ajuda a evidenciar como a matemática está intrinsecamente conectada a práticas sociais e culturais, ampliando sua aplicabilidade prática.

Os dados sugerem que a formação docente desempenha um papel crucial na efetividade das práticas pedagógicas decoloniais. Programas de capacitação voltados para a integração de epistemologias locais são escassos, mas essenciais para preparar professores a usar essas abordagens no ensino. A análise destacou ainda a necessidade de recursos didáticos que reflitam as epistemologias locais e dialoguem com a diversidade cultural dos estudantes. Atualmente, a disponibilidade desses materiais é limitada, criando um obstáculo para a implementação de currículos que valorizem saberes decoloniais. Essa lacuna aponta para a urgência de investimentos na produção de conteúdos pedagógicos que sejam culturalmente representativos e acessíveis.

As práticas decoloniais também foram associadas à construção de um currículo mais inclusivo e diversificado. Projetos que envolvem comunidades locais, como pais e líderes comunitários, são apontados como iniciativas de destaque na promoção de uma educação mais conectada às realidades locais. Isso fortalece a relação entre a escola e a comunidade, criando um ambiente mais colaborativo e enriquecedor.

Os estudos analisados revelaram que a valorização de saberes tradicionais não apenas enriquece o aprendizado matemático, mas também contribui para a preservação de culturas e práticas locais. A matemática, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de resistência cultural, permitindo que comunidades marginalizadas reafirmem suas identidades e histórias no ambiente educacional. Entretanto, os desafios estruturais permanecem um obstáculo significativo para a expansão das práticas decoloniais. A falta de financiamento e apoio institucional é uma barreira que limita o alcance dessas iniciativas. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de tempo para planejar abordagens pedagógicas alternativas dificultam a implementação de práticas inovadoras.

A interdisciplinaridade, como apontada anteriormente, mostrou-se eficaz para conectar a matemática a outras áreas do conhecimento. No entanto, para que essa abordagem seja amplamente adotada, é necessário repensar os currículos escolares de maneira mais integrada. Isso implica mudanças estruturais que envolvem a reorganização dos conteúdos e a formação de equipes multidisciplinares dentro das escolas. Os resultados também destacaram a importância da adaptação das políticas públicas às especificidades regionais. Embora as diretrizes nacionais sejam fundamentais, sua eficácia depende de uma implementação que considere as particularidades culturais e sociais de cada localidade. Isso requer um esforço conjunto entre gestores educacionais, professores e a comunidade escolar.

Por fim, os avanços observados na educação matemática decolonial indicam um movimento em direção a práticas mais inclusivas e representativas. A valorização das epistemologias locais e a integração de saberes tradicionais têm o potencial de transformar o ensino da matemática, tornando-o uma ferramenta para a equidade social e cultural. No entanto, para que essas mudanças sejam sustentáveis, é necessário um compromisso contínuo de todos os atores envolvidos no sistema educacional.

Este estudo buscou contribuir para a compreensão das potencialidades e desafios das práticas pedagógicas decoloniais, analisando estudos e referências bibliográficas recentes e sugerindo caminhos para pesquisas futuras e para a construção de estratégias educacionais mais equitativas. A articulação entre políticas públicas, formação docente e recursos pedagógicos é fundamental para consolidar a decolonialidade como um elemento central na educação matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, este estudo evidenciou a relevância das epistemologias decoloniais no ensino da matemática como um meio de promover maior equidade educacional e cultural. A integração de saberes locais e tradicionais ao currículo matemático oferece uma oportunidade única para reconfigurar práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e representativas das diversidades sociais. Essa abordagem, como demonstrado, não apenas enriquece o aprendizado matemático, mas também contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

O levantamento bibliográfico e documental revelou que, embora existam avanços significativos, ainda há desafios estruturais e institucionais que limitam a implementação de práticas pedagógicas decoloniais. A hegemonia eurocêntrica no ensino da matemática continua a ser uma barreira persistente, que precisa ser superada por meio de políticas públicas mais robustas e da formação docente voltada para a valorização das epistemologias locais. Os esforços para integrar saberes decoloniais enfrentam resistências culturais e institucionais que refletem a complexidade das mudanças necessárias.

Uma das principais contribuições deste estudo foi destacar o impacto positivo das práticas decoloniais no engajamento e no desempenho dos estudantes. A inclusão de elementos culturais no ensino da matemática cria um ambiente mais acolhedor e estimulante, que promove o aprendizado. As evidências apresentadas nos estudos analisados reforçam que a valorização das culturas locais não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um ato de justiça social.

A interdisciplinaridade emergiu como uma ferramenta central para fortalecer as práticas pedagógicas decoloniais. Ao conectar a matemática a outras áreas do conhecimento, os professores conseguem ampliar a relevância e a aplicabilidade dos conteúdos ensinados. Essa abordagem interdisciplinar também contribui para uma visão mais holística do conhecimento, que reconhece a interconexão entre diferentes saberes.

A formação docente foi apontada como um elemento crítico para a consolidação das práticas decoloniais. A falta de capacitação específica e de materiais pedagógicos adequados continua a ser um dos principais desafios para os educadores. Investir em programas de formação continuada que enfatizem as epistemologias decoloniais e forneçam ferramentas práticas para sua implementação é essencial para transformar o cenário educacional.

Um aspecto da análise realizada, destacou a importância de políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural no ambiente escolar. Embora iniciativas como a Lei 10.639/03 representem avanços significativos, sua aplicação desigual compromete seu potencial transformador. É necessário que gestores e formuladores de políticas adotem medidas mais assertivas para garantir a efetividade dessas diretrizes em todas as regiões do país.

Outro ponto relevante abordado foi a necessidade de adaptação regional das políticas educacionais. A diversidade cultural do Brasil exige que as diretrizes nacionais sejam flexíveis o suficiente para atender às especificidades locais. Isso requer um diálogo constante entre as comunidades escolares, os gestores e os formuladores de políticas, garantindo que as práticas pedagógicas reflitam as realidades e os valores das comunidades atendidas.

A participação da comunidade escolar mostrou-se fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas decoloniais. Projetos que envolvem pais, líderes comunitários e outros atores sociais têm demonstrado um impacto positivo no fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade. Essa colaboração é essencial para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e conectado às vivências dos estudantes.

Os desafios estruturais, como a falta de financiamento e de recursos adequados, continuam a limitar o alcance das práticas decoloniais. Essas barreiras exigem um compromisso político e institucional para garantir que as escolas tenham as condições necessárias para implementar currículos mais inclusivos e culturalmente relevantes. Além disso, é imprescindível que as instituições educacionais sejam preparadas para lidar com as mudanças que a decolonialidade exige, promovendo uma cultura de inovação e adaptação.

Este estudo também enfatizou a importância da pesquisa contínua no campo da educação matemática decolonial. Há uma necessidade de ampliar o corpo de conhecimento sobre práticas pedagógicas que integram saberes locais e de compreender melhor os impactos dessas práticas em diferentes contextos sociais e culturais. Estudos futuros podem explorar novas abordagens metodológicas e focar em populações específicas para aprofundar as discussões apresentadas.

Os resultados indicaram que, embora as práticas decoloniais ainda enfrentem resistência, elas têm um potencial transformador significativo. A valorização das epistemologias locais contribui para uma educação mais justa e equitativa, que reconhece e celebra a diversidade cultural como um recurso valioso. Essa abordagem oferece uma alternativa viável para superar as limitações do modelo eurocêntrico predominante, promovendo uma visão mais plural e inclusiva do conhecimento.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre a decolonialidade na educação matemática ao oferecer uma análise dos avanços, dos desafios e das possibilidades desse campo. As evidências apresentadas reforçam que a implementação de práticas pedagógicas decoloniais exige esforços coordenados entre professores, gestores, formuladores de políticas e comunidades escolares. Essa colaboração é essencial para transformar o ensino da matemática em uma ferramenta de inclusão, equidade e valorização cultural.

Reafirmamos a importância de continuar investindo em políticas públicas, formação docente e produção de materiais pedagógicos que reflitam a diversidade cultural e epistemológica do Brasil. A construção de uma educação matemática decolonial não é apenas um objetivo acadêmico, mas um compromisso com a justiça social e a transformação das estruturas educacionais em prol de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BANGURA, A. K.; SETATI, M. **African Mathematics: From Bones to Computers**. 2. ed. Cape Town: Springer, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

CASTRO, R. S. de. **Etnomatemática e decolonialidade: para além da epistemologia eurocêntrica**. Revista Caderno Pedagógico, v.21, n.9, p. 01-18, 2024.

CHIMAKONAM, J. O. **Introducing African Science: Systematic and Philosophical Approach**. Bloomington: AuthorHouse, 2012.

CRUZ, W. **A etnomatemática e o pensamento decolonial: Diálogos e reflexões sobre as propostas curriculares para a educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2024.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Um programa**. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

GOMES, Danielle Vasconcelos; CASTRO, R. S. de. **A etnomatemática presente nas práticas de construções de embarcações artesanais no Centro Vocacional Estaleiro Escola – Maranhão**. Brazilian Journal of Development, v.8, n.6, p. 47690-47702, 2022.

MACHADO, R. A. **Práticas pedagógicas na educação matemática: Reflexões decoloniais em escolas periféricas**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 1 dez. 2024.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2017.

NHEMACHENA, A.; HLABANGANE, N.; MATOWANYIKA, J. Z. Z. **Decolonising STEM in an Age of Technocolonialism: Recentring African Indigenous Knowledge and Belief Systems**. Bamenda: Langaa RPCIG, 2020.

PEREIRA, J. A.; GODOY, R. M. **Análise de práticas pedagógicas na perspectiva decolonial**. Revista Amazônia, v. 19, n. 3, p. 89-104, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br>. Acesso em: 5 out. 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Cuestiones y Horizontes, 1992.

SARAIVA, Darlane Cristina Maciel. **Etnomatemática na educação escolar indígena: a mobilização entre saberes ancestrais e saberes acadêmicos para o ensino da matemática na educação profissional tecnológica para a etnia Sateré Mawé**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Manaus, 2022.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul: Contra o desperdício da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, V. R. **A presença africana na educação e arquitetura brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, Ronaldo. **Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento**. Revista Katál., v.25, n.2, p. 356-364, 2022.

SILVEIRA JÚNIOR, Calvino Pereira da. **Redes herdadas: um estudo etnomatemático sobre a geração, organização e difusão de saberes tradicionais da pesca artesanal na Vila dos Pescadores, em Bragança – Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2023.



A Formação Superior dos Guerreiros Mura: Uma Análise Curricular

The Higher Education of the Mura Warriors: A Curricular Analysis

Suely do Nascimento

Graduação em Licenciatura em História, Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Especialização em Teorias da Educação e Práticas docente. (Universidade Federal do Amazonas –UFAM. Mestrado em Ciência da Educação pela Universidad América –UA. <http://lattes.cnpq.br/7610251837177889>

Resumo: A presente pesquisa expõe a relevância da elaboração de um novo currículo para formação de professores Mura, haja vista a amplitude dos debates sobre o ensino superior e povos indígenas e a necessidade de um repensar no que diz respeito às políticas, práticas e concepções que possam viabilizar a presença desses povos nos espaços acadêmicos. Essa pesquisa, assim, buscou Analisar se o currículo de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, no Município de Autazes – AM oferecido pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, proporciona o diálogo das diferenças culturais. Esse estudo se caracteriza como sendo de natureza descritiva e abordagem qualitativa e tem como estratégia metodológica análise dos dados coletados através de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental com aplicação de questionário, a partir dos postulados de teóricos como Vergara, Bessa Freire, Candau, Grupioni entre outros, que tiveram como foco de estudo a construção da licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas.

Palavras-chave: intercultural; licenciatura específica indígena; multiculturalismo; povo Mura.

Abstract: This research highlights the relevance of developing a new curriculum for Mura teacher training, given the breadth of debates on higher education and indigenous peoples and the need to rethink policies, practices, and concepts that can enable the presence of these peoples in academic spaces. This research, therefore, sought to analyze whether the curriculum of the Specific Degree for Training of Indigenous Mura Teachers, in the Municipality of Autazes - AM, offered by the Federal University of Amazonas-UFAM, provides dialogue on cultural differences. This study is characterized as being descriptive in nature and has a qualitative approach and its methodological strategy is the analysis of data collected through bibliographic research, documentary research with the application of a questionnaire, based on the postulates of theorists such as Vergara, Bessa Freire, Candau, Grupioni, among others, who focused their study on the construction of the Specific Degree for Training of Indigenous Teachers.

Keywords: intercultural; indigenous specific degree; multiculturalism; Mura people.

INTRODUÇÃO

Atualmente, tornam-se comuns debates e estudos sobre a educação e a relação desta com a diversidade cultural, visando estabelecer cada vez mais diferentes contextos sócios culturais, na tentativa de se compreender o significado do que venha a ser “diferente”. Neste sentido, vale salientar que o estudo sobre o

Povo Mura, enquanto acadêmico de um curso superior, torna-se ponto relevante de nossa pesquisa por ser o primeiro povo indígena no Estado do Amazonas a ingressar numa Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas. Oferecido pela UFAM/ FAGED no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) financiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A falta de informação, especialmente de cunho histórico faz com que muitos acabem por desistir de ingressar e outros não concluem. Assim, esta pesquisa foi motivada por inúmeras indagações surgidas ao longo do percurso da vida acadêmica e posteriormente como docente do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação – PROFORMAR da Universidade do Estado do Amazonas e do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Este busca um novo conhecimento, uma nova pedagogia construída a partir da interculturalidade dos conhecimentos tradicionais com os científicos imbuídos de minimizar os conceitos e preconceitos acerca da formação superior indígena.

A imagem do índio está sempre sendo deturpada e agredida muitos sofrem simplesmente por ser índio. Há uma agressão psíquica, alguns escondem sua origem indígena por medo de zombarias. Como visto, há muitas leis que amparam e defendem os interesses indígenas, porém a maioria delas é ignorada na prática. Assim, a imagem que se tem do índio ainda é aquela folclórica, muito distante do índio atual que sofre pela falta de informação e pelo multiculturalismo mal aplicado nas escolas.

Portanto, necessário se faz compreender a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, uma especificidade, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena. Programas de concessão de bolsas de estudo, resoluções legais para reserva de vagas em cursos regulares, criação de cursos específicos, criação de universidades propriamente indígenas são algumas das opções construídas em torno desse desafio envolvendo a inserção diferenciada e que são recorrentemente referidas pelos atores da controvérsia como ações afirmativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conhecendo o Amazonas e o Povo das Águas Negras

Na Amazônia o rio e a floresta não são apenas espaços geográficos ou simplesmente grandes volume de água. Nessa região, os rios representam estradas, caminhos. A floresta, por sua vez, apresenta-se, ou é assim compreendida, como um lugar sagrado para os que, longe do chamado “progresso”, vivem do plantio e da caça e da pesca. Essas pessoas vivem e obedecem a um pacto silencioso, no qual o respeito pela natureza é essencial, e o desrespeito a ela pode gerar sérias consequências. Essas, no entender do homem ribeirinho, nada mais são do que a

resposta pela desobediência, à falta de respeito pelo natural (natureza) e o avanço do limite imposto pelo “sobrenatural”.

Consciente ou inconsciente, o homem ribeirinho imortaliza sua história confundindo-se com a história do rio, da floresta e das histórias que o satisfaçam no tocante a compreender o “por que” de situações as quais, sozinho, não conseguia encontrar respostas. Assim, na tentativa de envolver os interessados na leitura desse estudo, inicialmente apresentamos algumas informações acerca do Amazonas. Vale ressaltar que esses dados foram devidamente coletados de jornais, revistas especializadas, livros e pesquisas divulgadas pelo Instituto de Geografia e Estatística - IBE.

A história desse lugar teve início com a ocupação Paleoindígena, aproximadamente há 11.200 anos, embora, infelizmente, somente no século XIX, elevou-se à categoria de província e recebeu o nome de Amazonas (Santos, 2010). O nome dado foi uma forma de homenagear as mulheres da aldeia *icamiaba* que, na época, dominavam a região. A palavra *icamiaba*, por sua vez, tem origem tupi e quer dizer “mulheres sem homens” ou “mulheres que ignoram a lei”.

O Frei Gaspar de Carvajal, autor da primeira crônica de um europeu sobre o rio das Amazonas, jura que viu as guerreiras, “são fortes que eram capazes de enfiar uma flecha um palmo adentro do casco dos bergantins (os barcos que eles usavam)”. Os homens eram seus soldados e eram capturados para poder gerar mais mulheres. Os filhos homens eram devolvidos à aldeia (Lessa, 1991).

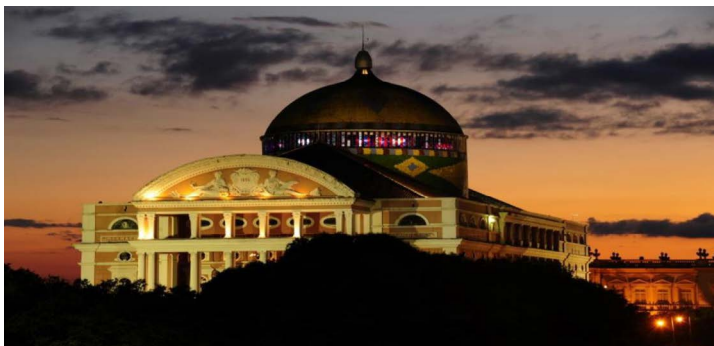
O Estado do Amazonas apresenta-se com 1.577.820,2 km² de área absoluta, abrigando, dessa forma, a maior floresta equatorial do planeta. Possui mais de 20.000 km de vias navegáveis, formando uma bacia hidrográfica de 6.217.220 km². Seus principais rios são o Amazonas, o Negro, o Solimões, o Purus, o Juruá e o Madeira. Sem nenhum desmerecimento, pode-se dizer que sua população é grandemente acolhedora, sendo estimada em 2.389 mil. De acordo com o IBGE (2014), assenta uma densidade demográfica de 1,51 hab./ km².

Sua latitude no extremo norte é de 2° 08', 30". Ao extremo sul é de 9°4'00", apresentando longitude no extremo leste de 50° 04' 50" e extremo oeste de 73 48' 46". Com um clima tropical e úmido, o Amazonas apresenta uma temperatura média de 31,4° C. Apesar do calor, sua estação de chuvas vai de dezembro a maio, oferecendo condições para que o Rio Negro alcance seu ponto máximo no meado de julho, devendo ter seu reflexo no mês de setembro. Vale ressaltar que sua pluviosidade média mensal na capital é de 210 mm.

Nesse sentido, para que se possa localizar geograficamente, os interessados na pesquisa apresentada terão que conhecer a capital do Amazonas, Manaus, para que, a partir daí, estes possam compreender a relevância e os motivos pelos quais se escolheu estudar o curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, no município de Autazes.

MANAUS - CAPITAL DO AMAZONAS

Figura 1 - Teatro Amazonas.



Fonte: skyscanner.com.br.

Orgulhosa de ser classificada como uma das primeiras cidades no país a ter energia elétrica, marcou seu apogeu na época conhecida como a “era da borracha” - Hevea Brasiliensis, no momento histórico do investimento exuberante dos monumentos arquitetônicos do Teatro Amazonas e o Porto Flutuante (Rodway), pelos “Senhores da borracha”.

Como uma referência aos índios Manaós, antigos habitantes dessa região, Manaus está situada à margem esquerda do Rio Negro, próximo ao local, mundialmente conhecido como “encontro das águas”, que por sua vez se caracteriza pelo encontro dos rios Negro e Solimões. Tal encontro não chamaria atenção pela sua beleza se não fosse o fato de que, justamente por possuírem temperatura, densidade e velocidade totalmente diferentes entre si, proporcionam um fantástico espetáculo. Por alguns quilômetros, a água dos dois rios não se misturam, deslocando-se lado a lado para, enfim, formarem o lendário Rio Amazonas, rio esse navegado por Orellana, em 1541, e mundialmente descrito como “o mais caudaloso rio do planeta” (Jimenes, 2004).

Nesse momento, já se encontram em plena confluência do Rio Negro com o Amazonas, e se surpreendem do encontro das águas negras do primeiro com as claras do segundo. De uma margem não é possível enxergar a oposta, navegam por um verdadeiro mar de água doce (Jimenes, 2004).

O Rio Negro tem sua margem formada por falésias de lateral vermelha de 20 metros de altura sobre a corrente fluvial, na época de cheia. É para os amazonenses um rio de beleza misteriosa, que, por vezes rebelado, avança ferozmente expulsando o ribeirão de sua casa. Porém, sempre majestoso e misterioso. E é exatamente esse aspecto “mágico” que o faz tão fabuloso e instigante, a ponto de estimular homens, mulheres e crianças a não se imaginarem sem ele, a respeitá-lo e a temerem, como um deus soberano que lhes dá o que precisam: o alimento, a água, a estrada e a beleza natural.

A ORIGEM DO POVO MURA: CONTEXTO HISTÓRICO

Figura 2 - Índio Mura inalando Paricá.



Fonte: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional/Brasil.

Os índios Muras aparecem nos registros como “Corsários do Caminho Fluvial”, tal afirmação reporta-se ao fato dos mesmos transformarem suas canoas em moradias “viviam embarcados”. Os Muras foram vítimas dos aldeamentos Jesuíticos e, portanto, sofrendo brutal processo “civilizatório. Neste sentido, empregam uma resistência a tal violência, passando assim a serem vistos como “Índios Bárbaros” ou “Índios de Corso”. Neste contexto, enfrentam uma furiosa batalha, deferida pelo colonizado durante o século XIX que visava assim acabar definitivamente com a presença Mura e sua ameaça constantes na região.

Faz-se necessário destacar que as missões Jesuíticas trazem como foco principal a passagem entre o mundo civilizado e o selvagem, bem como serve de curral para selecionar, classificar os índios aldeados dentro das habilidades e utilização como braços aptos ao trabalho. (Silva, 2004).

O Estado passa a atribuir e a exigir da Igreja o papel de colonizadora para a manutenção da conquista, ao mesmo tempo em que limita a esfera e a intensidade das ações religiosas no processo de colonização [...] A consolidação do poder colonial português é também a consolidação das ordens religiosas da casa portuguesa.

As particularidades da região amazônica obrigaram as ordens religiosas, aqui estabelecidas, atuarem de forma diferenciada das outras regiões. Por falta de capital e de recursos humanos, o colono não se sentiu atraído a vim aventurar-se pelo norte do país, restando à região produzir sua própria mão de obra. No que se refere à legislação vigente, os índios que habitavam as reduções jesuíticas estavam sob proteção da lei, contrastando com os indígenas considerados belicosos, que a estes só restavam a guerra justa.

Segundo o Regimento das missões de 21 de dezembro de 1686, que regulamenta a vida nas missões e o trabalho dos missionários em terras indígenas, segundo a qual o indígena deveria descer pacificamente para as reduções jesuíticas e aos que não aceitassem pacificamente a “evangelização” sofreriam as agruras da guerra justa. No que se refere aos índios Mura nos anos de 1738 e 1739, sofreram os reveses da Devassa, inquirição que buscava justificar uma guerra justa contra os mesmos. Esta não sendo autorizada pela coroa portuguesa, não inibe os constantes massacres promovidos pelas tropas auxiliares, ao povo Mura, bem como a contaminação dos mesmos por epidemias de sarampo e varíola. Os colonos expõem sem menor pudor a inviabilidade de diálogo com os índios Mura, restando somente o uso da força das armas, bem como, o discurso que a agricultura não prosperava já que as terras férteis estariam dominadas pelos mesmos. Segundo Amoroso (1991):

O gentio de corso, índio bárbaro que não estava nas aldeias nem nas vilas, do qual não se sabia o paradeiro, fazia parte da natureza indomada, não são poucas as vezes que os Mura aparecem na documentação da época justapostos às formigas, iguados enquanto agente nocivo à agricultura.

Dois fatores se destacam quando se analisa a resistência Mura: primeiro, usando o conhecimento dos rios, estes passam a serem usados como estrategicamente na luta contra o invasor, pois são exímios navegadores e possuem capacidade de mobilidade para ocupar um vasto território e um segundo aspecto é o fato dos Mura assimilarem outras etnias. Segundo Ribeiro (1979):

Os Muras constituíram o grupo de maior resistência Indígena contra o invasor branco [...] em fins do século XVIII, eram objeto de desesperado apelos de extermínio, como único meio de evitar um completo colapso da civilização na Amazônia.

Como forma de promover o extermínio rápido dos índios Mura, empregou-se vários ataques, tanto por colonos particulares como por tropas coloniais. Tradicionalmente os índios Mura evitavam habitar o interior das florestas, escolhiam a várzea, garantindo com isso a facilidade de se moverem com as canoas. Santos (2010) ressalta que os Mura :

Nos anos de 1738 e 1739 ,foram vítimas de devassa ,inquerito que tinha por fim justificar a declaração de uma guerra justa. [...]No entanto ao longo do tempo ,esses índios foram sendo massacrados pelas tropas auxiliares da Capitania ,assim como, foram também sendo contaminados por epidemias de sarampo e varíola [...].

Neste sentido, vale ressaltar que os Mura enfrentaram três séculos de violenta aculturação, impregnadas de preconceitos e discriminação. Privados de sua língua materna, suas tradições culturais, assimilam o modo de vida dos não índios para perpetuar sua sobrevivência. Segundo dados do IBGE/2010, a população Mura de Autazes é composta por 2.788 pessoas, distribuída em dezoito aldeias: Capivara,

Cuia, Gapenu, Igarapé-açu, Javari, Limão, Josefa Muratuba, Muritinga, Natal, Padre Cicero, Pantaleão, Paracuíba, Ponciano, São Felix, Tracajá e Trincheira.

Na atualidade, os índios Mura desenvolvem atividade de pesca, de caça e comércio de farinha, bem como se organizaram para lutar por revitalização da sua cultura e fortalecimento das suas tradições étnicas, para tanto buscam através de organizações como a OPIM - Organização dos Professores Indígenas Mura traçar estratégias e projetos que viabilizem através do fortalecimento da educação uma escola multicultural .

A oralidade tem sido um dos traços que caracterizam os povos indígenas. Essa capacidade de falar de suas crenças, costumes e tradições, adquiridos com seus antepassados, são significativos nessas sociedades. Outro traço comum entre os indígenas é a capacidade de observação do que acontece ao seu redor . Nas. Sociedades indígenas o conhecimento é socializado no dia a dia ,cada indivíduo desempenha um papel na sociedade e portanto descarta-se a desigualdade social.

MARCO METODOLÓGICO

O estudo foi realizado no município de Autazes, no Estado do Amazonas/ Brasil, pelo fato do município ter sido o primeiro a receber uma licenciatura específica para formação de professores indígenas Mura. O Proind apoia projetos desenvolvido pelas instituições de educação superior públicas, em conjunto com as comunidades indígenas voltadas a formação superior de docentes indígenas, para a educação básica, bem como para a democratização do acesso e da permanência dos estudantes indígenas no ensino superior.

O nome do município vem dos rios Autaz-Açu e Autaz-Mirim, que cortam suas terras. A exploração da região teve início através do rio Madeira, em 1637 pelos coletores de cacau e demais produtos naturais. Mas a ocupação da área do município ocorreu a partir de 1860. Com a chegada de colonos vindos de várias partes do Amazonas e do Nordeste, atraídos pela exploração da borracha. Entre 1835 e 1840, o local presenciou também um dos mais importantes movimentos sociais e políticos da história do Brasil, a Cabanagem. A revolta envolveu índios, negros, mestiços e alguns brancos pobres que lutavam contra a opressão portuguesa e buscavam melhores condições de trabalho e de vida.

Considerando que no curso a maioria dos alunos e professor, o estágio será encarado de forma específica e especial, realizando-se num exercício sistemático, no qual o aluno-professor fará reflexões sobre sua própria prática em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O percurso da construção da Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes, tem início com a elaboração da proposta do curso, conjuntamente entre os Mura, representados pela Organização dos professores

Indígenas Mura, da região de Autazes e o grupo de pesquisa “Formação de professores (as) no contexto amazônico” vinculado à Linha de Pesquisa “Formação do (a) educador (a) frente aos desafios amazônicos” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED/UFAM) e docentes dos diversos cursos e de variadas instituições de ensino superior.

Neste sentido deve-se destacar que a participação da comunidade Mura e principalmente dos professores indígenas nos fóruns de debates e nas reuniões de estudo, foram sem dúvida fator preponderante para construção e implantação da licenciatura específica como argumenta Falcoski (*apud* Chauí (2001).

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos sinuosos pelos quais nos lançamos e percorremos para tornar concreta essa pesquisa não se constitui apenas de perigosos banzeiros, de águas revoltas e barrentas, mas constituem-se também de desafios humanos, muitas vezes marcados por estigmas históricos e “pré-conceitos”, que ultrapassam séculos e se propagam desenfreadamente nos diversos discursos ainda promovidos pela sociedade que têm repercussão nas relações que se estabelecem. Quando proposto analisar se o currículo de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, oferecido pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, proporciona o diálogo das diferenças culturais.

Entretanto, pode-se dizer que há uma epistemologia colonial que, em sua regularidade em enunciados mantém-se, isto é, está presente no currículo no âmbito das relações entre saberes o currículo está baseado nos valores da classe dominante, que consideram sua cultura, como sendo “a cultura”. A preocupação então é de mudar essa realidade, e passar a centrar as bases do currículo na classe dominada.

O Curso proposto é, ainda, “específico e diferenciado” porque procura atender às necessidades e interesses do povo Mura, da região de Autazes/AM e articula a formação de seus professores com o Projeto Político-Pedagógico de suas escolas, discutindo, em especial, a implantação de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e o futuro ensino médio nas aldeias.

Até a aprovação da Lei 11.645 em março de 2008, os povos indígenas, a identidade e cultura indígena vivenciaram quase cinco séculos de negligência, de agressão à sua cultura, identidade e memória, de uma negação aos seus direitos e sua diversidade, e até mesmo as suas etnias como construtoras não apenas do povo brasileiro, mas da própria história do país.

Neste sentido o papel da universidade foi primordial na medida em que seja um ensino superior que dê espaço para a revitalização do conhecimento tradicional e que, ao mesmo tempo, possibilite o aperfeiçoamento e a ampliação destes saberes. O Curso de Licenciatura Específica para professores indígenas Mura, deu ênfase na reflexão da própria prática pedagógica dos professores indígenas Mura aprimorada e ampliada com a prática de estudo, sistematização e pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Marta Rosa. **Guerra mura no Século XVIII versos e versões:** Representações dos Mura no Imaginário Colonial. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Unicampo, 1991.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

JIMENES GRULLÓN, Juan Isidro *et al.* **La República Dominicana:**(análisis de su pasado y su presente). 2004.

LESSA, Carlos; FIORI, José Luis. **E houve uma política econômica nacional-populista?**. Texto para discussão, 1991.

Ribeiro, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010

SILVA, Marilene Correa. **O Paiz Do Amazonas**. Manaus ed. Valer 2004.



O Lúdico no Processo de Ensino – Aprendizagem dos Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Novo Airão

Play in the Teaching Process – Learning Mathematical Concepts in the Initial Grades of Elementary Education in the Municipality of Novo Airão

Lucelino Lira de Carvalho

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas –UFAM. Atualmente é professor – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. –SEDEC. Especialista em Gestão Escolar- UFAM. Mestre em Ciências da Educação- pela Univerdad Del Sol- UNADES. <http://lattes.cnpq.br/2170487473726163>

Resumo: O trabalho de investigação referente “O lúdico no processo ensino aprendizagem dos conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Novo Airão-Am”, aborda um entendimento do uso do lúdico no contexto escolar e sua necessidade de dar um suporte nos conceitos matemáticos através dos jogos, em busca de amenizar as abstrações no entendimento dos conceitos da matemática. Metodologia utilizada foi qualitativa e de forma transversal, com professores que atuam nessas séries, a fim de conhecermos as suas concepções acerca da Ludicidade. As atividades previstas no cronograma foram realizadas em uma abordagem qualitativa, através de observação permitindo aproximação com a realidade a ser pesquisada. Realizamos uma reflexão crítica baseada sobre a totalidade dos dados apurados buscando compreender as razões da não utilização do lúdico no contexto escolar, pelos professores.

Palavras-chave: ludicidade; ensino fundamental; formação de professores.

Abstract: The research work related to “Ludicity in the teaching-learning process of mathematical concepts in the initial grades of elementary school in the city of Novo Airão-Am”, addresses an understanding of the use of Ludicity in the school context and its need to provide support in mathematical concepts through games, in order to alleviate abstractions in the understanding of mathematical concepts. The methodology used was qualitative and transversal, with teachers who work in these grades, in order to know their conceptions about Ludicity. The activities planned in the schedule were carried out in a qualitative approach, through observation allowing approximation with the reality to be researched. We carried out a critical reflection based on all the data collected seeking to understand the reasons for the non-use of Ludicity in the school context, by teachers.

Keywords: playfulness; elementary education; teacher training.

INTRODUÇÃO

A ludicidade é um suporte que ajuda a externar a compreensão, clarear, transparecer e dar a compreensão escolar, nos conceitos vivido e apreciado pelo indivíduo. Neste trabalho precisamos levar o entendimento dos conceitos matemáticos na intenção de engrandecer as estratégias a aprendizagem escolar,

propondo as crianças serem participativas nas atividades propostas no contexto escolar. Observamos que o uso dos aparatos tecnológicos lúdicos contribui elevando o nível de aprendizagem da criança, e diante deste avanço procuramos nos apoiar nos autores que possuem vastas experiências, a fim de que possamos dar maior ênfase nas pesquisas e impulsionar a importância desse entendimento no espaço educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Formação de Professores para os Anos Iniciais

A história da educação no Brasil tem início no século XVI, com os Jesuítas, que foram os nossos primeiros educadores e responsáveis pelos fundamentos do sistema de ensino desse período. Antigamente os pais exerciam ao máximo sua autoridade na educação dos seus filhos. Hoje é possível ver pais que se acovardam diante do poder crescente dos seus filhos e por isso eles se desobrigam de “educar” os filhos, passando essa responsabilidade para a escola e o professor perdeu o seu foco de trabalho, conforme Nóvoa (1995).

Com a expulsão dos Jesuítas pelo Marques de Pombal, a missão de ensinar passou a ser por professores leigos e também por Padres mestres, o ensino ficou fragmentado e desorganizado, desvirtuando totalmente a pedagogia dos Jesuítas.

Com a proclamação da Independência do Brasil, a educação primária ganha espaço na constituição Imperial de 1824 e também a gratuidade do ensino. Os professores continuam mal preparados, governo carente de recursos e não investem na formação de professores.

Dessa forma os professores teriam que ter domínio do que iriam transmitir, se teria dificuldade no conhecimento específico obviamente teriam dificuldade na forma de ensinar. A escola normal começa a se organizar e ter padrão de funcionamento a partir de 1.835, onde além de ter um aprofundamento teórico científico relacionado as atividades da vida e que qualificasse mestres para atuar no processo educacional, este método de formação se deu em São Paulo e se estendeu por todo país.

Sabemos que o processo de formação tem dado maior ênfase ao desenvolvimento de habilidades comportamentais. Nos dias de hoje estamos diante de uma transformação rápida no mercado de trabalho, a exigência no avanço tecnológico faz com que as escolas tomem rumo que tipo de cidadão ela vai formar.

É importante e essencial que os professores reflitam sobre a importância do ensino e prática do ensino aprendizagem, onde os dois precisam andarem juntos, é importante também que a formação inicial seja entendida e compreendida como instrumento de ensino e a prática seja um suporte capaz de juntos fazerem a diferença na vida do discente.

A didática é de suma importância para a formação do professor, pois deve proporcionar o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, possibilitando

que o professor faça uma análise de forma clara sobre a realidade do ensino proporcional situações em que o aluno construa seu próprio saber.

É preciso formar professores de excelência e atraí-los com remuneração alta. Escola não é brincadeira, não é passatempo, não é depósito de criança porque os pais estão trabalhando. É o lugar mais importante de um país sério. O professor de Matemática tem a obrigação de ensinar os conteúdos gradativamente até que os alunos vão fixando essas informações, como a matemática é vista em todos os lugares, é importante que o professor aplique esse conteúdo no cotidiano do aluno. A Matemática é a disciplina mais difícil do currículo escolar, portanto cabe ao professor de matemática ensiná-la de forma contextualizada à realidade do aluno. O bom professor seja de Matemática ou qualquer outra disciplina é aquele que prende atenção do aluno, se o aluno não aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, jamais aprenderá.

Sabe-se, no entanto, que o ensino da matemática é muito importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que serve para aprimorar o desenvolvimento do raciocínio lógico e a capacidade de argumentar, compreender, interpretar, projetar, criar e atribuir significados para as mais diversas situações sociais (Maccarini, 2010).

Perspectivas Legais: Novos Desafios dos PCNs e Outros Indicadores Oficiais que Norteiam o Ensino da Matemática nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental

Os parâmetros curriculares nacionais, mais conhecidos como PCNs, é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. Em 1998 foram consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedades.

Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento de seus alunos, é preciso que todos estejam de acordo sobre a maneira como se desenvolve o processo de ensino – aprendizagem. Para tanto, deve-se identificar o papel ativo do sujeito na apropriação e na construção de seu próprio saber, ao adotar uma nova postura diante do ensino, é necessário conhecer os pressupostos básicos de construção de conhecimentos na escola, bem como os fatores que facilitam a aprendizagem daqueles que a frequentam), conforme Marques (2003, p. 15).

Assim, a formação do educador não deve ser somente aquisição de saberes, mas deve levar em conta sua inserção no amplo campo do saber, é importante que esteja sempre se recriando, pesquisando e se inovando cada vez mais a educação não é um produto acabado é dinâmico e cheios de desafios. Os educadores são da metodologia para a prática, sendo necessário estar bem preparado para este desafio, pois o universo escolar é um ambiente complexo cheios de diversidades

de conhecimento, e precisa de foco, empenho para lidar com tamanho desafio que muda conforme a necessidade do aluno quando precisa ser inserido no mercado de trabalho tão competitivos.

No entanto, o Curso Pedagógico nasce no Brasil em 1939, com o processo de organização das universidades e estruturadas inicialmente em um bacharelado de três anos, a que se superpunha para a licenciatura, um ano de didática. Este curso forma não só o profissional da educação para atuar em sala de aula, como também é responsável pela formação do técnico, ou seja, do profissional responsável pelas atividades burocráticas da escola. Para Silva (2003), ao licenciado em pedagogia cabe o exercício do magistério nas escolas normais, enquanto que o Bacharel seria o indivíduo habilitado a exercer as funções de técnica da educação. De acordo com o decreto Lei n. 1190/1939, a estrutura do curso de pedagogia se efetiva, e em 1940 inicia seu funcionamento com uma seção que tratava da formação de professores.

Não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalismo, uma vez que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores (Proletramento – MEC).

Onde Está o Lúdico?

O lúdico tem sua etimologia do grego, que significa “brincar” e através do brincar a palavra lúdica traz liberdade, espontaneidade e ação. A brincadeira deve proporcionar a liberdade, o que influencia positivamente no processo de aprendizagem em toda as fases do ser humano. O ato de jogar é tão antigo quanto o homem. Os jogos lúdicos é uma forma de desenvolver jogos para trabalhar aspectos que pode incluir formas de conhecimentos.

As brincadeiras utilizadas de forma livre, sem regras, a aprendizagem se dar de forma prazerosa, o lúdico está presente na aprendizagem e no desenvolvimento. O lúdico prepara a criança para o desenvolvimento de papéis sociais e para a compreensão do desenvolvimento do mundo, a brincadeira ajuda a desenvolver: as habilidades sociais, a cooperação, a persistência (vencer obstáculo ou desafios).

A brincadeira deve proporcionar a liberdade e influenciar positivamente o processo de ensino aprendizagem nas fases de estudo do ser humano. As crianças acreditam perfeitamente nas suas imaginações, desta forma é preciso ter conhecimento para conduzir com a intencionalidade e afetividade os trabalhos educacionais que envolvem compreensão e entendimento.

Nos tempos de hoje é importante que a família, a comunidade civil e escolar se preocupem com o tempo de tela dos alunos, pois está cada vez mais difícil dar direção ao conhecimento, quando se trata por exemplo do uso do celular indevido, esse instrumento ele oferece a criança, cores, sons e animações tirando muitas vezes o foco de ensino da criança, além desta concorrência visual, o aluno ainda em alguns lugares sofrem com a falta de transportes, metodologias inadequadas, que acabam fazendo com que alguns estudantes se evadem das escolas ou perdem interesses pelos estudos.

A educação em décadas passadas nos remetia a uma forma de ensino apenas baseado na reprodução de conteúdo prontos e acabados, que nos tornava a um ensino mecânico. Desde cedo a criança tem contato com a brincadeira, através do meio social, ou até mesmo apresentada pelos adultos, criam situações imaginária de imitações, até que em algum momento este brincar é levado para dentro de escola pelos professores, ou pessoas que enchem o conhecimento de regras através dos jogos, despertando o entendimento e conhecimento da criança. Quando o jogo deixa de ser uma brincadeira e passa a ser uma mediação da aprendizagem ele passa ser um instrumento pedagógico, capaz de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Atualmente o lúdico na educação encontra barreira entre suas relações, ou diferença entre função lúdica e função educativa, os jogos despontam como um instrumento importante na área da matemática, através da organização de atividades que integram o lúdico e os objetivos educativos. Neste sentido, através do brincar a criança se descobre e descobre outro comportamento social, aprende regras, desenvolve sua linguagem, sua imaginação, seu pensamento.

Na metodologia do ensino da matemática os jogos como recursos didáticos são ainda utilizados de forma precária espontânea, sem conexão teórica. Criar um ambiente harmonioso para criança se sentir acolhida, ambientada e possa estudar com alegria, com incentivo, podendo construir seu conhecimento através do concreto, das brincadeiras, de forma ampla espontânea. Quando o aluno percebe que pode ver, fazer, construir e comparar com que aprendeu é um grande incentivo para sua aprendizagem e realizações, ela consegue desenvolver o físico, intelectual e o social.

O Lúdico no Processo Ensino – Aprendizagem

O lúdico desempenha um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, principalmente em criança. Ele se refere ao uso de jogos, brincadeira e atividades com caráter recreativo e educativo, como forma de estimular o interesse, a participação e a motivação dos alunos.

Existem várias razões pelas quais o lúdico é importante no processo de ensino aprendizagem, primeiramente, ele ajuda tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, proporcionando um ambiente mais atrativo para os alunos isso pode aumentar o engajamento e a concentração durante as atividades. Além disso, o lúdico estimula o desenvolvimento de diversas habilidades, com a criatividade, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a cooperação em equipe e a expressão verbal e corporal. Os jogos e brincadeiras também proporcionam oportunidade para a prática e a aplicação dos conteúdos aprendidos, tornando os mais significativos para os alunos.

No contexto da educação infantil, por exemplo, o lúdico é especialmente importante, pois as crianças aprendem melhor por meio de experiências práticas e sensoriais. Brincar e explorar o ambiente ao seu redor são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

No entanto, o uso do lúdico não se restringe apenas às crianças, mas em todos os níveis de ensino, é possível incorporar atividades lúdicas que proporcionem momento de descontração, interação e aprendizagem significativas para os alunos.

É importante ressaltar que o lúdico não deve ser considerado apenas como uma forma de passatempo, mas como uma estratégia pedagógica que possibilita a construção do conhecimento de forma prazerosa e eficaz. Os educadores podem utilizar uma variedade de recursos lúdicos, como jogos educativos, dramatização, simulação, projeto e outras atividades criativas, de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

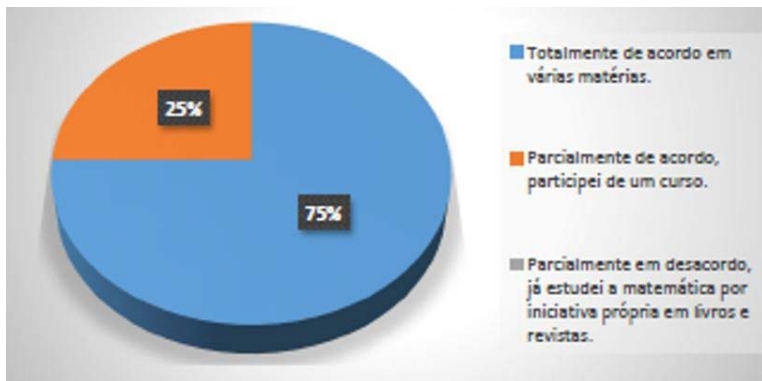
MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa sobre a utilização do lúdico no processo ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Novo Airão-AM. Teve uma trajetória metodológica uma proposta para observar os procedimentos metodológicos de abordagem quantitativa, bem como análise documental acerca do contexto da pesquisa. A reflexão sobre o objeto da pesquisa, bem como a análise dos dados deu-se numa perspectiva mista diagnosticando, analisando e avaliando as características do contexto estudado, de acordo com os objetivos estabelecidos e as orientações da banca de qualificação do trabalho.

Esta pesquisa utilizará uma abordagem quantitativa e qualitativa, onde serão realizados questionários para elencar os problemas que se intensificaram na escola pós-pandemia. Também serão analisados dados secundários, como relatórios governamentais, estudos de organizações internacionais e publicações acadêmicas.

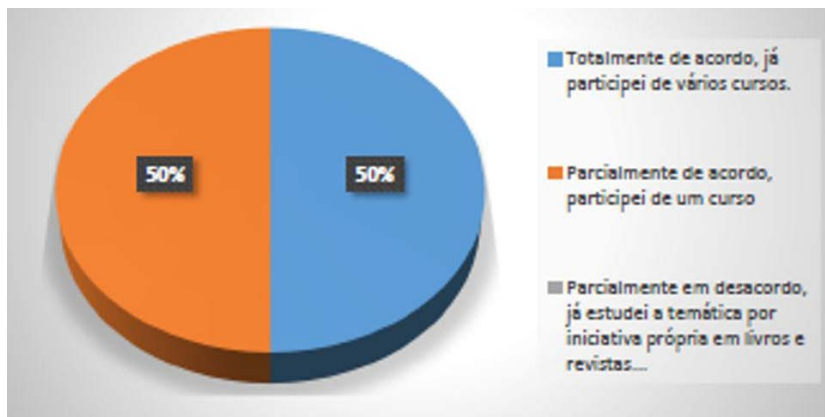
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para atender objetivo específico da investigação conhecer as concepções dos professores sobre a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da matemática e em que medida as formações inicial e continuada contemplam a temática, recorreremos às respostas apresentadas nos itens 1, 2, 3 a 16, item 1: o currículo do curso da sua formação acadêmica inicial contemplou a temática do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da matemática? 75% (3) dos professores que integram o estudo de caso informam que sim 25%(1) parcialmente.

Figura 1 - Respostas para a pergunta 1.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No item 1: Algum momento da sua formação continuada contemplou a temática do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da matemática? 50% (2) dos participantes afirmam que são parcialmente de acordo com a informação uma vez que participaram de um curso sobre a temática e 50%(2) disseram sim, que contemplou a temática do lúdico.

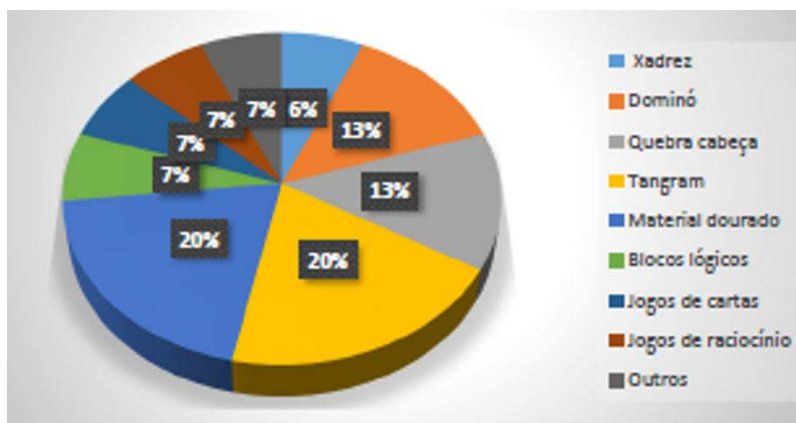
Figura 2 - Respostas para a pergunta 2.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No item 2: Na sua opinião, os cursos de formação inicial e continuada de professores devem contemplar a temática do lúdico no processo de aprendizagem da matemática? 100% (4) dos integrantes da amostra afirmam que sim, todos entendem que é através desses recursos que o professor se utiliza e aperfeiçoa seus conhecimentos melhorando seu processo educacional (com professor) na busca por melhores resultados e concordam uma vez que são esses recursos que o professor se aperfeiçoa nos conhecimentos e assim procura buscar melhores resultados de aprendizagem.

E questionou-se ‘o que você entende por jogo pedagógico?’ Da análise do conteúdo das respostas apresentadas ao item 4, constata-se que os professores integrantes da amostra apresentam a concepção de que o lúdico busca despertar no aluno (par) o interesse para a prática do estudo em questão. Por outro lado, os docentes concebem o lúdico como instrumentos utilizados para despertar o interesse e o raciocínio da criança na definição de conteúdo, desperta as habilidades dos alunos e dos professores para que a criança tenha mais facilidade os conteúdos.

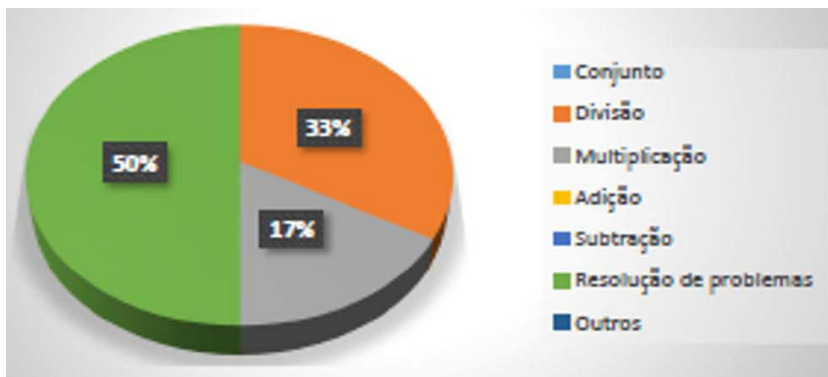
Figura 3 - Respostas para a pergunta 4.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Item (3): A situação colocada pelo jogo pode propiciar ao estudante, situações imaginárias parecidas com a que vivencia na vida real. A imitação pautada no jogo é capaz de reproduzir as ações do mundo adulto, onde a criança poderá ter conhecimento dos valores por intermédio da brincadeira. Item (5): 100% (4) quais os conteúdos matemáticos que os alunos sentem mais dificuldades? Resoluções de problemas, falta de domínio da tabuada e divisão.

Figura 4 - Respostas para a pergunta 5.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das informações obtidas a partir desta pesquisa possibilitou a realização do diagnóstico acerca da utilização de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos, no quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública de Novo Airão – Amazonas. Entretanto, encontramos algumas limitações e dificuldades para conciliar a prática profissional com a atividade de pesquisa a ser desenvolvida. Entendemos que é necessário maior apoio institucional com a finalidade de oferecer ao pesquisador, condições favoráveis para a execução das atividades de pesquisa.

A formação continuada é importante para que o indivíduo possa exercer suas atividades com êxito, e atuar com qualidade na sua trajetória profissional. Assim, as restrições foram observadas também pelos sujeitos da pesquisa, que ainda se retraem e fecham-se no seu contexto escolar, como um espaço unitário, sem possibilidade de interferência ou contribuições.

Embasados nas concepções dos professores sobre a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da matemática e em que medidas as informações inicial e continuada contemplam a temática, é necessário que os cursos de formação de professores elaborem diretrizes curriculares que possam contemplar a temática, no sentido de ter um aprofundamento teórico acerca do assunto tratado. Desta forma, as crianças não serão submetidas a certas metodologias de ensino, vistas apenas como modismo ou para justificar a sua utilização no espaço escolar.

Assim, embasados nos resultados da presente investigação, entendemos que as políticas públicas voltadas para o processo educacional devem propiciar uma metodologia que contemple a temática do lúdico, auxiliando as instituições a obter estruturas necessárias, bem como instrumento que poderão auxiliar o processo no ensino dos conteúdos escolares especialmente os matemáticos.

Ressaltamos ainda a importância de realizar pesquisas futuras, com o propósito de que os professores que atuam na educação básica possam se familiarizar com o tema compreendendo como se dá o processo de aprendizagem por intermédio do lúdico, a fim de que planejem suas atividades, sem o receio de utilizar tais estratégias apenas por modismo.

REFERÊNCIAS

LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**. Brasília, 1996.

MACARINI, Samira Mafioletti *et al.* **Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira**. Arquivos brasileiros de psicologia, v. 1, pág. 119-134, 2010.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da Educação**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores**. In: Nóvoa, Antônio (coord.). Profissão professor. Porto Alegre, 1995.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.



Formação de Professores de Escolas Públicas Estaduais em Manaus (AM) e o Tema da Educação Fiscal

Training of Public State School Teachers in Manaus (AM) and the Topic of Fiscal Education

Ednéa Euzébio da Silva

Unida – Universidad de la Integración de las Américas

Wagner Barros Teixeira

UNILA e PPGL-UFAM

Resumo: Este capítulo é um recorte extraído de uma tese de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), Paraguai. O estudo (Silva, 2025) teve como objetivo principal analisar a presença da temática da Educação Fiscal em escolas públicas estaduais localizadas no bairro Coroadó, em Manaus, Amazonas, nos anos de 2023 e 2024.

Palavras-chave: formação docente; educação fiscal; tributo.

Abstract: This chapter is an excerpt from a doctoral thesis developed within the Graduate Program in Educational Sciences at the Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), Paraguay. The study (Silva, 2025) aimed to analyze the presence of the topic of Fiscal Education in public state schools located in the Coroadó neighborhood, in Manaus, Amazonas, during the years 2023 and 2024.

Keywords: teacher training; fiscal education; taxation.

INTRODUÇÃO

De maneira específica, neste capítulo, objetivamos responder à seguinte pergunta orientadora: como os docentes que atuam nas escolas públicas estaduais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio compreendem a temática da Educação Fiscal? O alvo é entender que conhecimentos esses educadores têm sobre o tema.

Nesse contexto, formulamos duas hipóteses, analisadas após o questionário respondido pelos docentes. Adotamos abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de pesquisa documental de natureza básica estratégica. Utilizamos o método hipotético-dedutivo com enfoque exploratório, fundamentados nas hipóteses formuladas sobre o problema.

Além desta seção introdutória, este capítulo apresenta uma seção que compreende o Marco Teórico, em que se insere breve histórico sobre a origem do tributo, com o suporte de obras de especialistas como Campêlo (2015) e Teixeira e Silva (2022). Posteriormente, detalhamos a metodologia utilizada. Na sequência, apresentamos breve análise de dados seguida pelas considerações finais, por fim, apresentamos as referências.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Educação Fiscal se destaca como uma prática pedagógica fundamental no desenvolvimento de cidadãos conscientes e responsáveis. Contudo, nem sempre esse aspecto foi valorizado, conforme apontam documentos analisados para a construção da tese de Silva (2025), que contém, em seu primeiro capítulo, a Educação Fiscal e os aspectos históricos em estudos realizados sobre a origem e mudanças dos tributos.

Conforme os trabalhos de Campêlo (2015) e de Teixeira e Silva (2022), os tributos tiveram origem espontânea, oferecidos por súditos a guerreiros e a líderes tribais como forma de agradecimento por seus serviços em batalhas e em outras realizações. Segundo esses estudos, os tributos eram originalmente oferecidos em forma de presentes e de oferendas, com o intuito de agradar lideranças.

Com o passar do tempo, essa prática passou a ser compulsória. Apesquisadora Campêlo (2015, p. 36) especialista em Direito Fiscal, esclarece que: “[...] os tributos foram criados de forma intencional, mas garantiu-se sua obrigatoriedade, afinal, receber e ter algo sem esforço causava conforto a quem recebia”.

Dessa forma, as primeiras manifestações tributárias ocorreram de forma voluntária. Em seguida, tornaram-se obrigatórias, especialmente para os vencidos em guerras, que precisavam entregar parte ou todos os bens. Mais tarde, os tributos passaram a ser obrigatórios, impostos pelos chefes de Estado a seus súditos.

Em suas pesquisas documentais, Silva (2021) encontrou um registro histórico sobre a origem e a cobrança de tributos na antiga Suméria, localizada entre os rios Tigre e Eufrates. Uma placa datada de 2.350 a.C. descreve leis que impunham aos súditos a entrega de bens, confiscados pelos reis. Esses registros revelam a opressão sofrida pelo povo, que suportava os privilégios da nobreza através da cobrança forçada de tributos.

As guerras da época também eram sustentadas por impostos pagos pela população, pressionada a dividir suas posses com a realeza. Nesse cenário “[...] surgiram grandes civilizações, como a egípcia, a grega e a romana (Teixeira e Silva, 2022, p. 63), em um período da Antiguidade que [...] vai da invenção da escrita, aproximadamente em 5.000 a.C., até o fim do Império Romano, em 476 d.C. (Ibidem)”.

Esse contexto histórico deixou um legado de tensões entre o fisco e o contribuinte, marcado por abusos na cobrança de impostos, muitas vezes evidenciados em filmes históricos que retratam a crueldade das cobranças e a revolta popular gerada pela opressão fiscal.

Com o avanço social e o aumento populacional, o Estado procurou amenizar as tensões existentes entre governantes e governados, utilizando a educação como ferramenta. Nesse sentido, a Educação Fiscal passou a ser adotada por diversos países para ressaltar sua importância como tema a ser trabalhado em sala de aula, buscando reduzir conflitos e conscientizar a sociedade. Conforme exposto por Teixeira e Silva (2022, p. 65):

[...] é relevante considerar o papel transformador da educação. Por meio dela, a população pode se tornar consciente de seus deveres e, mais ainda, de seus direitos e, assim, buscar conhecer de que maneira são aplicados os recursos destinados aos impostos. Daí, a importância do trabalho com a Educação Fiscal.

Considerando que a educação é fundamental para a formação cidadã, acredita-se que a conscientização pode ser promovida por meio de ações de sensibilização e da implementação de programas e iniciativas voltados para a construção da cidadania. Essas atividades buscam não apenas informar, mas também engajar os indivíduos em questões sociais e políticas, incentivando a participação ativa e responsável da/na sociedade.

Dessa forma, a escola, por meio de seus agentes, pode promover e desenvolver uma compreensão mais profunda de direitos e deveres, além de fortalecer o compromisso com o bem comum e a justiça social.

Neste sentido, espera-se que os docentes possuam formação – inicial e continuada – de qualidade para boa atuação na sociedade.

Sobre o tema, ao falar sobre universidade, formação docente e avaliação, dando ênfase ao fazer reflexivo do professor universitário, Nóvoa (2000, p. 131) enfatiza que:

[...] trabalhos de discussão com acompanhamento de grupos, visando instaurar rotinas de partilha no interior das universidades. Sinaliza para o caráter da profissão docente no ensino superior, discutindo as novas demandas e os desafios desta atividade em face das mudanças nas universidades, na relação com o conhecimento e no público, dada a heterogeneidade crescente e a tendência à diversidade de interesses. Fala, também, da educação médica, assinalando que a ideia de formação clínica, tutoria, supervisão, estará em cima da mesa de toda a universidade nas próximas décadas.

Vinte e quatro anos depois, as políticas educacionais direcionam a prática da Educação Fiscal nas instituições que formam o docente, com prazo para construção de um currículo que dialogue com a contemporaneidade.

Nessa esteira, a Resolução nº 004/2024 (Brasil, 2024, p.2) em seu Art. 3º, destaca que:

[...] a educação é um processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, bem como nas relações criativas entre natureza e cultura, nos termos do art. 205 da Constituição.

De modo semelhante, Nóvoa (op. Cit.) diz que a formação docente no Ensino Superior deve ir além da simples transmissão de conhecimento, envolvendo discussões colaborativas e um trabalho em grupo contínuo. Essa visão se aproxima

das ideias de Paulo Freire (1996), quem também defende a constante atualização e o engajamento dos docentes com as novas tendências.

Imbernón (2022) corrobora, afirmando que tão importante quanto possuir formação adequada é também saber como ensinar o que se aprendeu na universidade. Nessa esteira, Nóvoa (op. Cit.) ressalta ainda a relevância da formação do professor em face das mudanças, dos novos desafios, das tendências emergentes e da diversidade crescente.

Com base nesse breve levantamento teórico, organizamos as bases para a análise feita mais adiante. A seguir, apresentamos brevemente o percurso metodológico que adotamos neste capítulo.

METODOLOGIA

Minayo (2011, p. 17) afirma que a pesquisa é o que “[...] alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Embora teórica, a pesquisa conecta pensamento e ação, promovendo uma integração essencial entre o conhecimento e a prática.

Assim, o meio acadêmico desempenha um papel fundamental ao dar visibilidade ao objeto de estudo e ao traçar novos rumos com base nas investigações realizadas, com ênfase no avanço científico e na ampliação do conhecimento.

Para este capítulo, optamos por uma metodologia de abordagem quantitativa e qualitativa, de natureza básica com direcionamento estratégico.

O objetivo do estudo visa compreender o nível de conhecimento de educadores sobre a Educação Fiscal nas escolas estaduais do bairro Coroadó, em Manaus, Amazonas, com um recorte temporal entre os anos de 2023 e 2024.

O trabalho de doutorado original adotou pesquisa descritiva e exploratória, com procedimentos bibliográficos, documentais e etnográficos. Neste capítulo, adotamos procedimentos bibliográficos para sustentar a seção de fundamentação teórica, e procedimentos etnográficos, viabilizados por meio de aplicação de questionário via Google Forms. O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas.

Tivemos 29 docentes como informantes. Importante destacar que todos os informantes concordaram voluntariamente em contribuir com esta pesquisa, o que demonstra seu engajamento e interesse pela realidade educacional na qual estão inseridos.

A pesquisa foi realizada em 6 escolas públicas estaduais, distribuídas da seguinte forma: 3 escolas que atendem ao Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), 2 escolas que oferecem tanto o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) quanto o Ensino Médio, e 1 escola exclusivamente dedicada ao Ensino Médio.

O método utilizado foi hipotético-dedutivo com enfoque exploratório, fundamentando-se na hipótese estabelecida em relação ao problema investigado, de que esses docentes possuem formação acadêmica sobre Educação Fiscal insuficiente para abordar o tema em sala de aula.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Nesta seção, analisamos dados oriundos da perspectiva dos docentes informantes que atuaram como informantes na pesquisa. Esses docentes atuam em escolas públicas estaduais amazonenses, dando aula para estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Buscamos apresentar e analisar algumas das respostas desses informantes para compreender o nível de conhecimento dos educadores sobre o tema da Educação Fiscal nas escolas estaduais em Manaus.

As perguntas de 1 a 5 do questionário foram de caráter exploratório, com o objetivo de conhecer melhor o perfil de cada informante.

Depois de obter conhecimento sobre o perfil dos respondentes, buscou-se entender sobre sua atuação e os conhecimentos sobre a temática Educação Fiscal. Nesse contexto, fizemos as seguintes perguntas:

I - Quais conhecimentos possuem os docentes que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais no bairro do Coroado, em Manaus, Amazonas (Brasil) sobre o tema Educação Fiscal?

II - Quais noções sobre Educação Fiscal possuem os docentes que lecionam no Ensino Médio nas escolas estaduais desse mesmo bairro?

Com base nesses questionamentos, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses:

I – Os docentes possuem formação acadêmica deficitária na abordagem da temática Educação Fiscal em sala de aula.

II - A formação acadêmica insuficiente sobre Educação Fiscal influencia diretamente na dificuldade do docente em desenvolver o tema.

A análise das respostas revelou que quase a totalidade dos docentes informantes (96,6%) não teve a temática da Educação Fiscal presente na Matriz Curricular de seu curso de formação inicial. Os poucos que informaram haver tido contato com o tema em sua graduação, indicaram que a Educação Fiscal estava disponível de maneira optativa no currículo.

Essa situação sugere algumas considerações. Ausência de formação específica sobre o tema da Educação Fiscal na formação inicial de docentes indica uma lacuna na preparação para ensinar sobre essa temática. Isso pode impactar a eficácia do ensino do tema na prática docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Assim, pode haver necessidade de integrar a Educação Fiscal na formação dos professores para garantir que eles estejam bem-preparados para abordar esse tema. Além disso, dada a falta de inclusão na formação inicial, programas de desenvolvimento profissional e treinamentos específicos como iniciativas de formação continuada podem ser essenciais para atualizar e capacitar os docentes sobre a temática.

Na obra *A necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI* (Imbernón, 2022), o autor destaca que, no século passado, a formação permanente teve avanços importantíssimos; porém faz críticas sobre a formação dos professores e afirma que para a “[...] formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar (*Ibidem*, p. 36)”.

Para o pesquisador, “[...] é preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunado (*Ibidem*)”. Sendo assim, as instituições de Ensino Superior podem – e, a nosso ver, deveriam – considerar a inclusão de temas como o da Educação Fiscal em suas matrizes curriculares para alinhar melhor a formação dos professores com as necessidades educacionais contemporâneas.

Essa descoberta vai ao encontro do que estabelece a *Resolução nº 004/2024* (Brasil, 2024). De acordo com o documento, a formação de professores é essencial para assegurar a qualidade dos profissionais formados nas universidades.

Apesar dessa situação, ficou evidenciado que alguns docentes procuram, por iniciativa própria, integrar a temática em suas práticas pedagógicas, mesmo sem orientação formal específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho que originou este capítulo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, documental, etnográfica e descritiva, para proporcionar uma visão abrangente da Educação Fiscal nos campos educacional, social e econômico. A partir do objetivo geral da pesquisa, fez-se uma análise fundamentada em documentos orientadores da temática, com o objetivo de contribuir para a promoção da cultura cidadã e fiscal na sociedade.

De acordo com o recorte proposto neste capítulo, a pergunta orientadora foi a seguinte: como os docentes que atuam nas escolas públicas estaduais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio compreendem a temática da Educação Fiscal?

A partir da breve análise feita, entendemos que o ensino de Educação Fiscal nas escolas públicas estaduais parece estar deficitário, considerando que a grande maioria dos professores que participaram da pesquisa, os quais atuam em escolas nessa região da capital amazonense, informaram que não tiveram contato com essa temática em sua formação na universidade.

A pesquisa mostrou ainda que muitos educadores que atuam no Ensino Fundamental não possuem formação especializada no tema e enfrentam dificuldades para trabalhar com ele em suas aulas. Contudo, alguns desses docentes, por iniciativa própria, buscam integrar a temática em sua prática, mesmo sem orientação formal específica. Dessa forma a primeira hipótese proposta se confirmou.

A segunda hipótese foi parcialmente confirmada, haja vista que a pesquisa mostrou que a abordagem do tema da Educação Fiscal nesse nível de ensino é esporádica e pouco sistematizada, sendo comum o desconhecimento, por parte dos professores, de diretrizes e recursos disponíveis. Ainda assim, em alguns casos, observou-se a integração da temática a outras disciplinas, como a Educação Financeira, o que demonstra esforços pontuais de certos docentes em incluir o tema em sua prática pedagógica.

Assim, ambas as hipóteses levantadas foram confirmadas, uma vez que a maioria dos participantes declarou não ter conhecimento sobre a temática da Educação Fiscal. Diante disso, considerar a questão pode favorecer a melhoria na formação docente e, por consequência, na qualidade do ensino de Educação Fiscal nas escolas.

Nesse sentido, entendemos ser importantes propor algumas recomendações, as quais poderão servir para dar continuidade ao trabalho.

Em primeiro plano, entendemos ser importante incluir a Educação Fiscal na formação docente, integrando a temática nas matrizes curriculares de cursos universitários de licenciatura para garantir que os professores estejam preparados desde sua formação inicial. Da mesma forma, entendemos ser importante ainda desenvolver programas de formação continuada focados em temas como a Educação Fiscal e garantir que esses programas sejam amplamente divulgados e acessíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 4**, de 29 de maio de 2024. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 set. 2024.

CAMPÊLO, F. M. F. **A educação fiscal brasileira por meio da história do surgimento dos impostos no Brasil e do direito achado na rua**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. VALENZUELA, S. T. (Trad.). São Paulo: Cortez, 2022.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte. In: MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, E. E. da. **Educação Fiscal: Formação e atuação docente nas escolas públicas estaduais no bairro do Coroadó em Manaus, Amazonas, Brasil**,

nos anos 2023/2024. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2025. 159f.

SILVA, E. E. da. **Educação fiscal: estudo sobre políticas públicas educacionais, formação e prática docente em Manaus, Amazonas, Brasil.** 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

TEIXEIRA, W. B.; SILVA, E. E. da. Educação Fiscal e a Base Comum Curricular. In: NEPOMOCENO, T. A. R. (Org.). **Educação, sociedade e meio ambiente: desafios, saberes e práticas.** São Paulo: Editora Bagai, 2022.



Bandas de Música Militar: Ferramentas de Transformação Social e Preservação Cultural

Military Music Bands: Tools for Social Transformation and Cultural Preservation

Leonardo Pereira de Almeida Lima

Matheus Silva Araújo

Resumo: As bandas de música militar desempenham um papel significativo como ferramentas de transformação social e preservação cultural. Ao longo de sua história, essas instituições não apenas representaram tradições militares, mas também se destacaram como espaços de formação musical e cidadã. Por meio de programas de inclusão social, frequentemente voltados para jovens de comunidades vulneráveis, as bandas militares oferecem educação musical, disciplina e valores cívicos, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional (Moraes, 2019). Através de suas atividades, as bandas militares atuam na formação de músicos, muitos dos quais encontram na música uma alternativa à exclusão social, possibilitando acesso a carreiras artísticas ou ao mercado de trabalho relacionado (Silva; Almeida, 2020). Além disso, as apresentações públicas contribuem para a integração entre as Forças Armadas e a sociedade civil, reforçando laços comunitários e disseminando valores de patriotismo e solidariedade (Oliveira, 2018). O estudo explora como as bandas militares, através de projetos sociais e educacionais, exercem um impacto transformador na vida dos indivíduos e comunidades que alcançam. Também aborda a preservação de tradições culturais e o papel das bandas na promoção de identidades regionais, destacando a relevância dessas instituições no Brasil contemporâneo (Souza; Lima, 2021).

Palavras-chave: bandas militares; inclusão social; educação musical; transformação cultural; civismo.

Abstract: Military music bands play a significant role as tools for social transformation and cultural preservation. Throughout their history, these institutions have not only represented military traditions but have also stood out as spaces for musical and civic education. Through social inclusion programs, often aimed at young people from vulnerable communities, military bands provide musical education, discipline, and civic values, promoting opportunities for personal and professional development (Moraes, 2019). Through their activities, military bands contribute to the training of musicians, many of whom find in music an alternative to social exclusion, gaining access to artistic careers or related labor markets (Silva & Almeida, 2020). Furthermore, public performances foster integration between the Armed Forces and civil society, strengthening community ties and promoting values of patriotism and solidarity (Oliveira, 2018). This study explores how military bands, through social and educational projects, exert a transformative impact on the lives of individuals and the communities they reach. It also addresses the preservation of cultural traditions and the role of bands in promoting regional identities, highlighting the relevance of these institutions in contemporary Brazil (Souza e Lima, 2021).

Keywords: military bands; social inclusion; music education; cultural transformation; civic engagement.

INTRODUÇÃO

As bandas de música militar no Brasil possuem uma longa trajetória, sendo uma das manifestações culturais mais representativas dentro das Forças Armadas. Inicialmente formadas com o propósito de acompanhar desfiles e cerimônias, essas bandas foram ganhando, ao longo dos anos, uma importância social que ultrapassou os muros dos quartéis. Elas se consolidaram como instituições de relevância pública, que, além de executar músicas, desempenham um papel significativo na formação educacional e cidadã de jovens, especialmente aqueles provenientes de comunidades em situação de vulnerabilidade social. As primeiras bandas militares brasileiras surgiram no século XIX, durante o Império, com a missão de reforçar a disciplina militar e transmitir valores patrióticos, através da música, para soldados e civis. No entanto, ao longo do tempo, essas bandas passaram a ter uma função ainda mais abrangente, envolvendo a educação musical e a inclusão social (Carneiro, 2020).

O objetivo deste estudo é explorar como as bandas de música militar têm se consolidado como ferramentas de transformação social, especialmente em áreas onde o acesso à educação e cultura é limitado. Ao oferecerem programas de formação musical e civismo, essas instituições proporcionam aos jovens uma alternativa de desenvolvimento pessoal, além de promoverem o pertencimento e a dignidade, atuando como um elo entre a juventude e a sociedade (Moraes, 2019).

A justificativa para este estudo reside na crescente relevância das bandas militares no contexto atual, especialmente em um cenário onde a exclusão social e a falta de oportunidades educativas ainda são desafios persistentes. Embora comumente associadas à representação cerimonial e à exibição de poder das forças armadas, essas bandas desempenham um papel crucial como agentes ativos de mudança social. Elas não são apenas espaços para a prática musical, mas também ambientes que cultivam a disciplina, o respeito, a solidariedade e o civismo, formando cidadãos com um senso de pertencimento e compromisso social (Silva; Almeida, 2020).

Fundamentação Teórica História das Bandas Militares

As bandas militares no Brasil surgiram no contexto do Império, como um meio de reforçar o orgulho nacional e promover a coesão das tropas. Inicialmente, sua principal função era fornecer acompanhamento musical em cerimônias militares, como desfiles, comemorações e solenidades oficiais. Contudo, a partir do século XX, essas bandas começaram a adquirir um papel mais multifacetado, sendo cada vez mais inseridas em eventos culturais e sociais. No período pós-1964, a partir da Ditadura Militar, as bandas também se consolidaram como instrumentos de propaganda, sendo utilizadas como uma maneira de difundir valores patrióticos, civismo e a ideia de ordem. No entanto, mesmo nesse contexto mais rígido, a música sempre foi uma ponte de contato com a sociedade, especialmente em escolas e comunidades carentes. Essas transformações indicam que as bandas militares não se limitam a uma função estritamente militar ou cerimonial, mas desempenham

também um papel cultural e social, estendendo suas influências além das fronteiras do campo militar (Nunes, 2021).

Educação Musical

O papel das bandas militares na educação musical vai além do simples ensino da técnica instrumental. Elas têm se consolidado como centros de formação e aprimoramento para músicos, proporcionando não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a formação de valores essenciais como disciplina, respeito ao próximo, trabalho em equipe e persistência. Com programas de ensino que abrangem desde os aspectos mais básicos da música até a performance em conjunto, as bandas militares oferecem aos seus membros a oportunidade de se desenvolverem profissionalmente, além de proporcionar a juventude uma alternativa saudável de ocupação e crescimento pessoal. A educação musical nas bandas militares é um elo que conecta a técnica com a expressão artística, formando músicos que, muitas vezes, se tornam referências em diversas áreas musicais fora do ambiente militar (Santos; Ferreira, 2018). O incentivo ao estudo da música nas bandas é uma porta de entrada para o mundo artístico, algo que muitos jovens não teriam a oportunidade de explorar sem a intervenção desses programas.

Inclusão Social

Em um cenário onde a desigualdade social é uma realidade para muitos jovens, as bandas militares têm se destacado como uma ferramenta eficaz de inclusão social, promovendo a integração de jovens de comunidades desfavorecidas. Por meio de programas de ensino musical e participação em atividades civis, essas bandas oferecem aos seus integrantes um espaço de acolhimento, aprendizado e desenvolvimento humano. O envolvimento com a música proporciona aos jovens não apenas habilidades técnicas, mas também uma sensação de pertencimento e cidadania, fundamentais para a sua inserção e valorização na sociedade. Os programas de inclusão das bandas militares servem como alternativas ao envolvimento com atividades ilícitas, incentivando os jovens a se dedicarem ao desenvolvimento de suas habilidades artísticas, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a importância do civismo, respeito e solidariedade. A presença das bandas nas comunidades, por meio de apresentações e ações de interação social, também contribui para a criação de um ambiente positivo de mudanças e esperanças (Silva; Lima, 2019).

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa: Descritiva e Qualitativa

A pesquisa será de caráter descritivo e qualitativo, com o objetivo de explorar e compreender a contribuição das bandas militares na transformação social, especialmente em comunidades de baixa inclusão social. A abordagem descritiva

permitirá a análise detalhada das atividades, programas e impactos dessas bandas, enquanto a abordagem qualitativa buscará compreender as percepções dos envolvidos, como regentes, músicos e membros da comunidade, sobre o papel social dessas instituições. A pesquisa qualitativa é particularmente adequada, pois permite aprofundar as experiências e o impacto humano dessas práticas, indo além dos números e métricas quantitativas.

Fontes de Dados

A pesquisa se baseará em diversas fontes de dados, buscando compreender o fenômeno das bandas militares sob múltiplos ângulos. As fontes selecionadas incluem entrevistas, estudos de caso e dados de projetos sociais que envolvem a atuação das bandas militares em contextos de inclusão social e transformação comunitária.

Entrevistas com Regentes ou Membros de Bandas Militares

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com regentes e membros de bandas militares, a fim de entender como esses profissionais veem o papel das bandas na inclusão social e na formação cidadã dos jovens. As entrevistas permitirão coletar relatos de primeira mão sobre o impacto das atividades, o desenvolvimento musical e social dos membros das bandas, além das dificuldades e desafios enfrentados nas comunidades em que atuam. Essas entrevistas proporcionarão uma visão detalhada das práticas cotidianas e dos resultados percebidos pelos próprios envolvidos.

Estudos de Caso de Programas Sociais Conduzidos por Bandas Militares

Serão analisados estudos de caso de programas sociais implementados por bandas militares em diferentes regiões do Brasil. Esses estudos fornecerão informações sobre os resultados dessas iniciativas, incluindo os benefícios para a comunidade, a participação dos jovens, e como essas atividades contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo e positivo. A análise de programas já existentes ajudará a entender as melhores práticas e os desafios enfrentados pelas bandas na implementação de ações sociais efetivas.

Dados de Projetos Sociais que Mostram Impacto Real na Vida de Jovens

Serão investigados dados de projetos sociais realizados por bandas militares, com foco no impacto que essas iniciativas têm na vida de jovens de comunidades vulneráveis. Isso incluirá dados sobre o aumento da escolaridade, inserção no mercado de trabalho, redução da criminalidade e melhora no comportamento social dos jovens envolvidos. Esses dados, muitas vezes coletados por órgãos governamentais ou organizações não governamentais, serão analisados para identificar as cor-

relações entre a participação em programas musicais e a melhoria das condições de vida e cidadania dos jovens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO IMPACTO SOCIAL

Diversos estudos e relatos indicam que as bandas militares têm sido fundamentais para promover oportunidades de transformação social para jovens em comunidades de vulnerabilidade. Casos concretos de jovens que, através da participação em bandas militares, encontraram novas perspectivas profissionais e pessoais são abundantes. Muitos desses jovens, inicialmente sem direcionamento, encontraram nas bandas uma plataforma para desenvolver habilidades musicais, além de oportunidades educacionais e de trabalho. A integração de jovens de comunidades periféricas em programas musicais, como os oferecidos pelas bandas militares, tem mostrado reduzir taxas de criminalidade juvenil e melhorar significativamente a autoestima e a cidadania dos participantes. Um exemplo notável é o Programa de Música da Polícia Militar do Estado de São Paulo, que tem capacitado centenas de jovens, muitos dos quais se tornaram músicos profissionais ou encontraram estabilidade em carreiras no setor público. Esse tipo de programa oferece uma chance real de mudança, proporcionando aos participantes não apenas a formação musical, mas também a reintegração social e um novo propósito de vida.

Educação e Disciplina

A combinação do ensino musical com a disciplina militar é um dos pilares do sucesso das bandas militares como ferramentas de inclusão social. A educação musical, ao exigir concentração, prática constante e interpretação de partituras, desenvolve habilidades cognitivas e emocionais importantes. Quando essas competências são aliadas aos valores da disciplina militar, como respeito, hierarquia e trabalho em equipe, os jovens passam a internalizar não só os conhecimentos técnicos da música, mas também uma postura de responsabilidade e comprometimento. Esse processo formativo vai além da técnica musical: ele transforma a maneira como os participantes encaram seus próprios desafios e a sociedade ao redor deles. Um estudo de caso do Corpo Musical da Polícia Militar do Rio de Janeiro revela que muitos dos jovens que passaram pelo programa conseguiram completar o ensino médio, ingressar no mercado de trabalho e, em alguns casos, seguir carreiras artísticas de sucesso, com o respaldo das qualidades adquiridas pela disciplina musical e militar.

Integração Comunitária

As apresentações públicas realizadas pelas bandas militares não são apenas uma oportunidade de demonstrar as habilidades musicais adquiridas pelos participantes, mas também um poderoso meio de integração entre os militares e a comunidade. Ao se apresentarem em praças, escolas e eventos culturais, as bandas militares estabelecem um canal de comunicação e interação com a

população, muitas vezes em áreas de difícil acesso. Esses eventos funcionam como ferramentas de socialização, que estreitam laços entre a instituição militar e a sociedade civil, promovendo valores de cidadania e pertencimento. Além disso, projetos colaborativos envolvendo a comunidade, como workshops e apresentações conjuntas, reforçam o papel social da banda como um instrumento de inclusão e fortalecimento de laços comunitários. A interação com o público durante essas apresentações contribui para a construção de uma imagem positiva das forças de segurança, ao mesmo tempo em que oferece aos jovens músicos um sentido de propósito e orgulho por contribuir com a sua comunidade. A participação das bandas em festivais e eventos culturais também amplia o alcance dessas iniciativas, gerando um impacto ainda maior na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a importância das bandas de música militares como ferramentas poderosas de transformação social e preservação cultural. Ao longo da análise, ficou claro que essas instituições vão além de sua função cerimonial, atuando de maneira eficaz na inclusão de jovens de comunidades vulneráveis, proporcionando-lhes não só formação musical, mas também cidadania, disciplina e oportunidades de uma vida mais estável. A educação musical, associada aos princípios da disciplina militar, tem se mostrado eficaz na mudança de vida desses jovens, criando não apenas músicos, mas cidadãos mais responsáveis e envolvidos com sua comunidade.

A integração das bandas militares com a sociedade, seja por meio de apresentações públicas ou projetos colaborativos, fortalece os laços entre militares e civis, permitindo um ambiente de maior confiança e respeito mútuo. Além disso, os impactos sociais observados em diversos programas, como a redução da criminalidade juvenil e a melhoria da autoestima dos participantes, reforçam o papel fundamental dessas iniciativas na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Propostas para o Futuro

É essencial que os projetos sociais ligados às bandas militares sejam ampliados e ampliem seu alcance, especialmente nas regiões mais carentes. A criação de parcerias com outras instituições educacionais e culturais pode potencializar o impacto desses programas, tornando-os mais acessíveis e abrangentes. Além disso, a implementação de estratégias para garantir a continuidade e o financiamento dessas iniciativas é crucial para assegurar que mais jovens tenham acesso à educação musical e aos benefícios de uma formação sólida.

Fomentar a pesquisa acadêmica sobre o papel das bandas militares na inclusão social e na preservação cultural também é uma ação essencial para consolidar esse campo de estudo. A produção de estudos que documentem os resultados desses programas, acompanhando a trajetória dos participantes ao

longo do tempo, pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas e a ampliação das políticas públicas voltadas para a juventude. A pesquisa científica pode fornecer dados mais concretos sobre o impacto dessas iniciativas, ajudando a moldar políticas públicas que promovam ainda mais a cultura, a educação e a inclusão social.

Portanto, as bandas militares, ao se expandirem e se consolidarem como centros de formação e integração social, têm o potencial de se tornar um dos pilares mais importantes na construção de uma sociedade mais inclusiva, educada e unida.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Maria Clara de. **Bandas militares e sua contribuição para a sociedade: um estudo sobre inclusão e transformação social**. São Paulo: Editora Academia Militar, 2019.
- ALMEIDA, Valdir. **O Papel das Bandas de Música Militares no Desenvolvimento da Cidadania e Cultura**. Revista de Ciências Sociais e Cultura Militar, v. 25, n. 2, p. 98-115, 2019.
- BRASIL. **Relatório de Impacto Social dos Programas de Inclusão Cultural das Forças Armadas**. Ministério da Defesa, 2020.
- BRASIL. **Política Nacional de Inclusão Social: O Papel das Instituições Militares**. Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial, 2019.
- EXÉRCITO BRASILEIRO. **Programas de Inclusão Social das Bandas de Música Militares**. Relatório de Atividades, 2021.
- GOMES, Antônio Carlos. **Educação Musical e Inclusão Social: O Papel das Bandas Militares no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 2021.
- LOPES, Rodrigo. **Transformação social através da música: Bandas militares como agentes de mudança na periferia**. Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação Musical, v. 34, n. 2, p. 45-60, 2020.
- MARTINS, Cláudia Regina. **O Papel da Música nas Comunidades de Baixa Renda: A Inclusão Através das Bandas Militares**. Revista Brasileira de Estudos Sociais, v. 10, n. 1, p. 75-89, 2020.
- MORAES, J. A. **Bandas Militares e Educação: Transformação Social pela Música**. Revista Brasileira de Música, v. 25, n. 3, p. 123-137, 2019.
- NUNES, J. P. **A história e os rumos das bandas militares no Brasil**. Revista Brasileira de História Militar, v. 45, n. 2, 2021.
- OLIVEIRA, P. H. **Integração Social através da Música: O Papel das Bandas Militares no Brasil**. Per Musi, n. 30, p. 65-81, 2018.
- PEREIRA, Júlio César. **Bandas de música militares e a preservação cultural**. Brasília: Editora do Exército Brasileiro, 2018.

SILVA, M. R.; ALMEIDA, F. C. **Música e Disciplina: A Influência das Bandas Militares na Educação de Jovens**. Educação e Sociedade, v. 21, n. 2, p. 45-59, 2020.

SOUZA, L. P.; LIMA, R. A. **Cultura e Tradição nas Bandas Militares Brasileiras**. Revista Música Hodie, v. 18, n. 1, p. 89-103, 2021.

SANTOS, Larissa de Souza. **A música como ferramenta de inclusão social: o impacto das bandas militares nas comunidades periféricas**. Revista de Sociologia e Música, v. 11, n. 1, p. 23-37, 2022.

SILVA, João Paulo. **Bandas Militares e a Formação de Cidadãos: A Interação entre a Música e a Disciplina Militar**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SOUZA, Ana Carolina. **O impacto social das bandas militares no Brasil: de instrumentos musicais a agentes de transformação social**. Revista de Estudos Culturais, v. 18, n. 3, p. 121-134, 2021.

SANTOS, R.; FERREIRA, A. P. **A educação musical nas bandas militares: Entre o treinamento técnico e o civismo**. Revista de Educação Musical, v. 32, n. 1, 2018.

SILVA, A. R.; LIMA, D. M. **Bandas militares e inclusão social: Uma análise dos programas de formação musical em comunidades carentes**. Revista Brasileira de Música e Sociedade, v. 20, n. 4, 2019.



Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e Dificuldades de Aprendizagem: A contribuição da Neuropsicopedagógica Clínica sobre Diagnóstico Precoce e Instrumentos Validados

Autism Spectrum Disorder (ASD), ADHD, and Learning Disabilities: The Contribution of Clinical Neuropsychopedagogy to Early Diagnosis and Validated Assessment Tools

Joyce Kelly de Jesus Santos

Professora de matemática especialista no ensino de física, mentora científica, engenheira mecânica e neuropsicopedagoga clínica. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9793036846395389>

Adroal Mendes de Sousa Junior

Professor de matemática com docência em Física. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2346650514022147>

Amanda de Almeida Oliveira

Professora de Química e de Ciências Biológicas. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7656786692081290>

Anne Karoliny de Oliveira Silva Reis

Professora de língua portuguesa e espanhol, letras – português e espanhol. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9848633062142996>

Denise Alves de Oliveira França

Psicóloga e especialista em psicologia organizacional e do trabalho. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7933113434880891>

Fabiane Noemi Souza dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva e Controle do Câncer (PPGCAN/INCA). Orcid : <https://orcid.org/0009-0004-1950-2753>

Kelcyara Sousa Batista

Possui graduação em serviço social. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0621608121126189>

Larihssa Mendes Torres Correa

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva e Controle do Câncer (PPGCAN/INCA). Orcid : <https://orcid.org/0009-009-7153-8741>

Mileisy de Oliveira Lima

Mestre em educação e graduada em pedagogia pela Universidade Tiradentes. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9842112818501493>

Renata Correa Martins

Bacharel em Farmácia e especialista em farmácia clínica hospitalar. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0889089818617463>

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar de que maneira a Neuropsicopedagogia contribui para uma compreensão abrangente das alterações neurobiológicas associadas ao TDAH, ao TEA e aos transtornos de aprendizagem. A pesquisa considera os fatores emocionais, cognitivos e pedagógicos envolvidos nesses quadros, ressaltando a

importância de uma abordagem individualizada, que permita identificar de forma precisa as potencialidades e dificuldades de cada sujeito. Essa perspectiva possibilita a elaboração de estratégias de intervenção personalizadas, voltadas ao fortalecimento do desenvolvimento cognitivo, emocional e educacional. Além disso, o estudo investiga os principais instrumentos utilizados no Brasil para o rastreio e avaliação dessas condições, destacando a relevância da detecção precoce como fator determinante para intervenções mais eficazes. Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia, enquanto campo transdisciplinar que integra conhecimentos da pedagogia, psicologia cognitiva e neurociência, desempenha um papel essencial na avaliação e intervenção de crianças com suspeita ou diagnóstico de TEA e TDAH. Sua abordagem integrada favorece a compreensão das especificidades de cada caso, possibilitando avanços significativos nas estratégias de aprendizagem e no manejo dos sintomas. Acredita-se que a aplicação de uma abordagem neuropsicopedagógica centrada nas singularidades de cada indivíduo contribui de maneira expressiva para a eficácia dos tratamentos voltados ao TDAH, ao TEA e aos transtornos de aprendizagem. Assim, a Neuropsicopedagogia consolida-se como uma ciência teórica e metodológica fundamental, que amplia as possibilidades de intervenção ao refletir sobre os processos de aprendizagem e de modificação comportamental, promovendo melhorias concretas na qualidade de vida dos indivíduos atendidos.

Palavras-chave: neuropsicopedagogia; transtornos do neurodesenvolvimento; intervenção educacional personalizada.

Abstract: This study aims to analyze how Neuropsychopedagogy contributes to a comprehensive understanding of the neurobiological alterations associated with ADHD, ASD, and learning disorders. The research considers the emotional, cognitive, and pedagogical factors involved in these conditions, highlighting the importance of an individualized approach that enables the precise identification of each individual's strengths and difficulties. This perspective allows for the development of personalized intervention strategies aimed at strengthening cognitive, emotional, and educational development. Moreover, the study investigates the main instruments used in Brazil for the screening and evaluation of these conditions, emphasizing the relevance of early detection as a key factor for more effective interventions. In this context, Neuropsychopedagogy, as a transdisciplinary field that integrates knowledge from pedagogy, cognitive psychology, and neuroscience, plays an essential role in the assessment and intervention of children with suspected or diagnosed ASD and ADHD. Its integrated approach facilitates a better understanding of the specificities of each case, enabling significant advances in learning strategies and symptom management. It is believed that applying a neuropsychopedagogical approach centered on the singularities of each individual contributes significantly to the effectiveness of treatments targeting ADHD, ASD, and learning disorders. Thus, Neuropsychopedagogy is consolidated as a fundamental theoretical and methodological science, expanding intervention possibilities by reflecting on learning processes and behavioral modification, and promoting concrete improvements in the quality of life of the individuals served.

Keywords: neuropsychopedagogy; neurodevelopmental disorders; personalized educational intervention.

INTRODUÇÃO

A abordagem e o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) têm despertado crescente interesse e discussão tanto na comuni-

dade científica quanto na prática clínica. O TDAH é um transtorno neurobiológico frequentemente diagnosticado na infância e adolescência, caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, os quais podem se estender até a vida adulta. Nas últimas décadas, observou-se um aumento significativo em sua prevalência, o que reforça a necessidade de desenvolver estratégias terapêuticas mais integradas e eficazes (Carvalho *et al.*, 2023).

Já o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de início precoce, geralmente identificada entre os primeiros 12 a 36 meses de vida. É mais comum entre os meninos e se manifesta por meio de alterações no desenvolvimento da linguagem, dificuldades na interação social, além de comportamentos repetitivos, estereotipados e alterações sensoriais (Da Silva; Leal, 2023).

O reconhecimento clínico do autismo ganhou destaque a partir da década de 1980, com sua inclusão no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). O psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, que possuía vasta experiência no estudo da esquizofrenia, esquisitoides e autismo, descreveu o autismo como uma espécie de “retraimento para si mesmo”, caracterizado por fuga da realidade, desinteresse social, ecolalia (repetição de palavras ouvidas), estereotípicas motoras e uso incomum da linguagem, como a intervenção pronominal — quando a criança se refere a si na terceira pessoa (Da Silva; Leal, 2023).

De acordo com Da Silva e Leal (2023), o TEA pode se manifestar de maneiras bastante distintas, pois cada criança apresenta um perfil único de sintomas. Mesmo entre crianças com o mesmo grau de autismo, as particularidades individuais exigem abordagens terapêuticas específicas e personalizadas. O tratamento das crianças diagnosticadas com autismo requer intervenções multidisciplinares que contemplem aspectos cognitivos, comportamentais e educacionais. Entre os profissionais que compõem essa rede de apoio estão educadores, fisioterapeutas, psicólogos, psicopedagogos e neuropsicopedagogos clínicos. O planejamento terapêutico deve ser construído com base nas necessidades específicas de cada criança, respeitando suas individualidades e potencialidades.

Dessa forma, surge a seguinte problemática: Como a atuação da Neuropsicopedagogia, a partir de uma abordagem individualizada, pode contribuir para a compreensão e intervenção eficaz nos casos de TDAH, TEA e transtornos de aprendizagem, considerando os fatores neurobiológicos, emocionais, cognitivos e pedagógicos?

Acredita-se que a aplicação de uma abordagem neuropsicopedagógica integrada, com foco nas particularidades individuais de cada paciente, favorece intervenções mais eficazes no tratamento do TDAH, do TEA e dos transtornos de aprendizagem, promovendo avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e educacional.

Este estudo tem como propósito analisar de que maneira a Neuropsicopedagogia contribui para uma compreensão integrada das alterações neurobiológicas associadas ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aos transtornos de aprendizagem.

A pesquisa considera os aspectos emocionais, cognitivos e pedagógicos envolvidos nesses quadros. Destaca-se a importância da abordagem individualizada, que possibilita a identificação detalhada das potencialidades e dificuldades de cada sujeito, favorecendo a elaboração de estratégias de intervenção personalizadas, voltadas ao desenvolvimento global do indivíduo. Ademais, o estudo avalia os principais instrumentos utilizados para rastreio e avaliação em âmbito nacional.

A identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e TDAH é essencial para promover intervenções eficazes que favoreçam o desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, a neuropsicopedagogia, com sua abordagem transdisciplinar que integra conhecimentos da pedagogia, psicologia cognitiva e neurociência, desempenha um papel fundamental na avaliação e intervenção de crianças com suspeita de TEA.

O neuropsicopedagogo clínico utiliza instrumentos não privativos de psicólogos, devidamente validados e adaptados para a população brasileira, para investigar aspectos cognitivos, comportamentais e de aprendizagem. Esses instrumentos permitem uma compreensão abrangente das dificuldades e potencialidades do indivíduo, orientando estratégias de intervenção personalizadas.

O TEA E O SEUS INSTRUMENTOS SOB A PERSPECTIVA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

O diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para que a criança possa receber intervenções adequadas ainda nos estágios iniciais do desenvolvimento, período em que o cérebro apresenta maior grau de neuroplasticidade (Salgado *et al.*, 2022). Essa intervenção antecipada favorece um prognóstico mais positivo. Na ausência de um diagnóstico oportuno, há o risco de que os responsáveis posterguem a busca por acompanhamento especializado, mesmo diante de sinais claros de atraso no desenvolvimento infantil.

De acordo com Loureiro (2022), diversos instrumentos diagnósticos têm se destacado no cenário nacional pela sua eficácia na identificação precoce do TEA. Entre eles, a **Lista de Checagem de Comportamento Autístico (ABC ou ICA)** é amplamente utilizada. Trata-se de um inventário baseado na observação comportamental, com foco na detecção de indivíduos com alto grau de traços autísticos (Loureiro, 2022).

Outro recurso relevante é o **Autism Screening Questionnaire (ASQ)** e o **SQS** (Questionário de Triagem para Autismo), que avaliam indivíduos com ou sem linguagem verbal. A pontuação total vai de 0 a 39, sendo que uma nota igual ou superior a 15 é considerada um indicativo significativo de autismo, enquanto pontuações acima de 22 podem ajudar a distinguir o TEA de outros transtornos do neurodesenvolvimento (Loureiro, 2022).

A Escala de Traços Autísticos (**ATA**) também é aplicada para quantificar sintomas, variando de 0 a 15 pontos. Já a **CARS** (*Childhood Autism Rating Scale*) é uma ferramenta composta por 15 itens que avaliam comportamentos autísticos,

com escores entre 15 e 60. Um resultado a partir de 30 pontos já é indicativo da presença do transtorno (Loureiro, 2022; Schopler, 1986).

O Protocolo de Avaliação para Crianças com Suspeita de Transtornos do Espectro Autista (**PROTEA-R**), elaborado por especialistas brasileiros, é uma ferramenta não verbal que também se mostra eficaz na identificação precoce do TEA (Bosa; Zanon; Backes, 2016).

Outro instrumento amplamente utilizado é a Escala de Rastreamento de Autismo Modificada (**M-CHAT**), composta por 23 questões simples (sim/não), a serem respondidas pelos pais ou cuidadores. A versão revisada e traduzida, conhecida como **M-CHAT-R/F**, é atualmente recomendada pela Sociedade Brasileira de Pediatria e obrigatória nos atendimentos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Essa escala é aplicada em crianças com idades entre 16 e 30 meses e tem como objetivo identificar precocemente sinais de autismo por meio de uma entrevista padronizada (Loureiro, 2022). Além do M-CHAT-R/F, a ADOS (*Autism Diagnostic Observational Schedule 2*) e a ADI-R (*Autism Diagnostic Interview-Revised*) também são instrumentos importantes para o diagnóstico de TEA.

Na perspectiva da neuropsicopedagogia, a avaliação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem sensível, criteriosa e adaptada à realidade brasileira. Embora existam diversos instrumentos validados internacionalmente para a detecção precoce do TEA, muitos deles ainda estão em fase de adaptação ou validação no Brasil, o que limita sua eficácia diagnóstica no contexto nacional, especialmente para crianças com menos de dois anos de idade (Loureiro, 2022).

De acordo com Bosa, Zanon, Backes (2016), a escassez de instrumentos nacionais tem impulsionado pesquisadores a desenvolverem estudos psicométricos com o objetivo de adaptar escalas estrangeiras, garantindo sua validade cultural e linguística. Contudo, mesmo com tais adaptações, alguns itens podem não representar adequadamente os traços avaliados, comprometendo a sensibilidade diagnóstica desses recursos no cenário brasileiro.

Muitos dos instrumentos utilizados baseiam-se nos critérios das versões anteriores do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV e DSM-IV-TR). Com a chegada do DSM-V, houve uma reorganização dos critérios diagnósticos, substituindo antigas classificações, como a síndrome de Asperger, por níveis de suporte (leve, moderado e intenso), o que exige atualizações nas ferramentas avaliativas para que estejam em conformidade com essa nova proposta.

Critérios Atuais

De acordo com o Instituto Inclusão Brasil (2025), os critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram atualizados nas versões mais recentes dos principais manuais clínicos: o DSM-V-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Texto Revisado) e a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, 11ª edição). Essas atualizações visam aprimorar a precisão e a individualização no diagnóstico do TEA.

DSM-5-TR: O TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por: (a) Déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos e (b) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Instituto Inclusão Brasil, 2025).

De acordo com o Instituto Inclusão Brasil (2025), o manual introduz níveis de suporte necessários para indicar a gravidade do transtorno:

- Nível 1: Requer suporte.
- Nível 2: Requer suporte substancial.
- Nível 3: Requer suporte muito substancial.

CID-11: A nova classificação agrupa os diferentes subtipos de autismo sob o código 6A02, com subdivisões que consideram a presença de deficiência intelectual e o grau de comprometimento da linguagem funcional (Instituto Inclusão Brasil, 2025):

- 6A02.0: TEA sem deficiência intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.
- 6A02.1: TEA com deficiência intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.
- 6A02.2: TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada.
- 6A02.3: TEA com deficiência intelectual e linguagem funcional prejudicada.
- 6A02.5: TEA com deficiência intelectual e ausência de linguagem funcional.

Além das atualizações nos manuais diagnósticos, novos instrumentos têm sido desenvolvidos ou adaptados para auxiliar na identificação e avaliação do TEA (Instituto Inclusão Brasil, 2025): O quadro 1 aborda esses novos instrumentos.

Quadro 1 - Instrumentos utilizados para auxiliar na identificação do TEA.

Instrumento	Definição
Protocolo de Avaliação para Crianças com Suspeita de Transtornos do Espectro Autista (PROTEA-R):	Instrumento brasileiro que combina entrevista com os pais e observação direta da criança, focando em três dimensões: interação social, linguagem e comunicação; relação com objetos e brincadeiras; e comportamentos estereotipados e autolesivos.
Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI)	Ferramenta que identifica sinais de risco psíquico no desenvolvimento infantil, incluindo o autismo, através da observação de 31 indicadores em crianças de 0 a 18 meses.
Instrumento AP3+AI	Baseado em conceitos psicanalíticos, avalia a estruturação psíquica de crianças entre 3 e 6 anos, considerando aspectos como brincadeira, linguagem, imagem corporal, função da lei e aprendizagem.

Instrumento	Definição
Protocolo PREAUT	Desenvolvido na França, permite a identificação precoce de sinais de risco para o autismo em bebês a partir de 4 meses de idade, através da observação da interação entre o bebê e o cuidador.
Autism Diagnostic Observation Schedule – 2ª edição (ADOS-2)	Considerado padrão-ouro internacional, é uma avaliação semiestruturada que observa comportamentos relacionados à comunicação, interação social e uso imaginativo de materiais, aplicável a partir dos 12 meses de idade.
Escala de Responsividade Social – 2ª edição (SRS-2)	Instrumento que quantifica sintomas associados ao TEA e os classifica em níveis de gravidade, auxiliando tanto no diagnóstico quanto no planejamento de intervenções.

Fonte: Adaptado do Instituto Inclusão Brasil, 2025.

Esses instrumentos complementam os critérios diagnósticos dos manuais, proporcionando uma avaliação mais abrangente e precisa do TEA, o que é fundamental para intervenções eficazes e precoces.

Na prática clínica neuropsicopedagógica, a avaliação precoce vai muito além da aplicação de testes padronizados. Ela envolve acolhimento familiar, observação comportamental detalhada e a construção de estratégias de intervenção baseadas nas áreas de maior comprometimento da criança. Quanto mais cedo for possível detectar sinais de TEA, maiores são as chances de minimizar os impactos do transtorno no desenvolvimento global do indivíduo, promovendo autonomia, inclusão e qualidade de vida.

Instrumentos como o **M-CHAT-R/F**, atualmente recomendada pela Sociedade Brasileira de Pediatria, têm sido fundamentais na triagem inicial de crianças entre 16 e 30 meses. No entanto, é importante destacar que a aplicação desses recursos deve ser conduzida por profissionais capacitados e atentos às singularidades de cada caso. A avaliação incorreta ou tardia pode comprometer significativamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Diante disso, a neuropsicopedagogia reforça a necessidade de ampliar os investimentos em pesquisas voltadas à criação e validação de escalas diagnósticas nacionais. O objetivo é oferecer ferramentas mais sensíveis e adequadas ao contexto cultural brasileiro, possibilitando intervenções precoces e efetivas. Ainda que nem sempre seja possível obter um diagnóstico fechado nos primeiros anos de vida, é fundamental que qualquer sinal de atraso no desenvolvimento motive a aplicação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das funções cognitivas, sociais e comunicativas da criança.

Portanto, o papel do neuropsicopedagogo é essencial nesse processo, pois atua na interface entre saúde, educação e desenvolvimento humano, propondo caminhos terapêuticos que respeitem a individualidade da criança e suas possibilidades de aprendizagem. O investimento em conhecimento técnico e na construção de uma cultura de informação e sensibilização também se mostra indispensável para combater estigmas e promover inclusão.

TRATAMENTO DO TDAH SOB A PERSPECTIVA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

De acordo com De Carvalho (2023), a abordagem neuropsicopedagógica aplicada ao tratamento de crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) levanta questões fundamentais que merecem uma análise cuidadosa. A proposta se destaca por unir conhecimentos das áreas da neurologia, psicologia e pedagogia, oferecendo um modelo de intervenção abrangente e integrativo para lidar com esse transtorno que apresenta múltiplas dimensões.

Um dos pilares dessa abordagem é o reconhecimento das alterações neurobiológicas características do TDAH, especialmente nas regiões cerebrais responsáveis pela atenção e pelo controle dos impulsos. A partir dessa compreensão, a Neuropsicopedagogia propõe intervenções personalizadas, como treinamentos cognitivos, estratégias de regulação emocional e técnicas comportamentais, sempre considerando o perfil individual de cada paciente (De Carvalho, 2023).

Outro ponto essencial é a realização de uma avaliação multidisciplinar, que permite identificar as habilidades cognitivas, emocionais e de aprendizagem da criança. Essa análise detalhada serve como base para a construção de um plano terapêutico sob medida, que pode envolver desde intervenções psicopedagógicas até o uso de medicação, sempre de forma coordenada entre os profissionais envolvidos (De Carvalho, 2023).

Apesar dos avanços, é importante reconhecer as limitações dessa abordagem. Ainda existe falta de consenso sobre os critérios diagnósticos do TDAH, além da grande variabilidade na manifestação dos sintomas entre os pacientes. Isso pode dificultar a padronização das estratégias terapêuticas e a sua eficácia em determinados contextos. Outro desafio importante é a necessidade de articulação entre diferentes especialistas, o que nem sempre é possível devido à escassez de recursos ou à fragmentação dos serviços de saúde e educação. O quadro 2 ilustra algumas das escalas mais utilizadas para diagnóstico de TDAH.

Quadro 2 - Escalas para diagnóstico de TDAH.

Escola	Definição
SNAP-IV – Rating Scale Teacher and Parent	Escola validada para o Brasil, preenchida por pais, cuidadores e professores de crianças e adolescentes com suspeitas de TDAH. Avalia sintomas de desatenção, hiperatividade/impulsividade e comportamentos opostos/desafiadores, com alta acurácia na classificação do TDAH
ASRS – Escala de Autoavaliação de Sintomas de TDAH em Adultos	Ferramenta amplamente utilizada para triagem rápida de TDAH em adultos, adaptada para o português brasileiro. Baseia-se nos critérios do DSM-IV, focando na identificação de sintomas atuais do TDAH na vida adulta

Escala	Definição
CAARS – Conners' Adult ADHD Rating Scales	Desenvolvida para identificar sintomas e comportamentos associados ao TDAH em adultos. A escala avalia múltiplas áreas, como desatenção, hiperatividade, impulsividade e problemas de memória, oferecendo uma visão abrangente da gravidade dos sintomas.
WRAADDs – Wender-Reimherr Adult Attention Deficit Disorder Scale	Baseada nos critérios de Wender-Utah, esta escala é utilizada para auxiliar na investigação do diagnóstico de TDAH em adultos. Avalia a gravidade dos sintomas em sete domínios, incluindo dificuldades de atenção, hiperatividade, desorganização e impulsividade.
ETDAH-PAIS – Escala de Avaliação de Comportamentos Infantojuvenis no TDAH em Ambiente Familiar	Versão para pais desenvolvida para avaliar comportamentos de crianças e adolescentes com TDAH no ambiente familiar. O instrumento permite avaliar possíveis prejuízos na atenção, hiperatividade e impulsividade, bem como dificuldades emocionais e comportamentais.
ETDAH-CriAd – Escala de Autoavaliação do TDAH – Versão para Crianças e Adolescentes	Autorrelato desenvolvido para que a própria criança ou adolescente responda, fornecendo informações sobre sua compreensão dos possíveis prejuízos de atenção e hiperatividade/impulsividade. Também indica a intensidade desses prejuízos, classificando-os como moderados ou graves.
ETDAH-AD – Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	Instrumento que auxilia no processo diagnóstico do TDAH em adolescentes e adultos, permitindo distinguir a apresentação do transtorno, a intensidade e o nível de prejuízo existente (leve, moderado ou grave). A escala é composta por cinco fatores: desatenção, impulsividade, aspectos emocionais, autorregulação da atenção, da motivação e da ação.
BDEFS – Escala de Avaliação de Disfunções Executivas de Barkley	Avalia possíveis déficits das Funções Executivas (FE) nas atividades do cotidiano em adultos. As funções avaliadas incluem gerenciamento de tempo, organização e resolução de problemas, autocontrole, automotivação e autorregulação de emoções. A escala foi adaptada para o português brasileiro e validada em uma amostra de adultos brasileiros.

Fonte: Filho, 2024 e Pucci, 2024.

As escalas de avaliação do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são essenciais para identificação e compreensão desse transtorno. Profissionais especializados, como o neuropsicopedagogo, são fundamentais na aplicação e interpretação desses instrumentos, contribuindo significativamente para o planejamento de intervenções eficazes.

Um diferencial positivo da Neuropsicopedagogia é o seu foco não apenas no tratamento clínico, mas também na adaptação do ambiente escolar. A capacitação

dos educadores para compreender o TDAH e aplicar estratégias pedagógicas adaptadas é fundamental para favorecer a inclusão e o progresso acadêmico dos estudantes com o transtorno.

Além disso, essa proposta de intervenção se beneficia de uma abordagem multimodal, combinando diferentes métodos terapêuticos conforme as necessidades do indivíduo. Técnicas de aprendizagem específicas, apoio psicoterapêutico e, quando necessário, o uso de medicamentos, contribuem para um plano de tratamento mais completo, que aborda tanto os aspectos cognitivos quanto comportamentais do TDAH.

No entanto, é importante frisar que a Neuropsicopedagogia não deve ser vista como uma solução única. Em muitos casos, a associação com outras abordagens, como a terapia cognitivo-comportamental, é recomendada, especialmente quando há comprometimentos emocionais e sociais associados. A colaboração entre educadores, psicólogos, neurologistas e demais profissionais é indispensável para garantir um cuidado eficaz e centrado no paciente.

IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

A neuropsicopedagogia é fundamental para a detecção precoce de dificuldades de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento. A identificação antecipada permite intervenções mais eficazes, aproveitando a plasticidade cerebral das crianças para promover melhorias significativas em seu desenvolvimento. Além disso, a abordagem neuropsicopedagógica considera o contexto educacional e familiar do indivíduo, promovendo uma colaboração entre profissionais, educadores e familiares. Essa parceria é essencial para implementar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada criança, favorecendo sua inclusão e sucesso acadêmico.

A neuropsicopedagogia oferece uma abordagem abrangente e personalizada para o diagnóstico e intervenção em dificuldades de aprendizagem, TEA e TDAH. Por meio de instrumentos específicos e uma compreensão profunda dos processos cognitivos e emocionais, é possível desenvolver estratégias eficazes que promovam o desenvolvimento integral dos indivíduos, melhorando sua qualidade de vida e desempenho acadêmico.

PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO DA AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

A Anamnese

Para planejar intervenções eficazes em indivíduos com TDAH ou TEA, é essencial iniciar com uma anamnese detalhada. Essa etapa envolve a coleta de

informações abrangentes sobre o desenvolvimento do indivíduo desde a gestação, incluindo aspectos do parto, desenvolvimento psicomotor, linguagem, experiências de aprendizagem, comportamento em ambientes escolares ou profissionais, e relações familiares e sociais. O primeiro ano de vida é particularmente relevante, considerando fatores como padrões de sono, episódios de choro e eventuais intercorrências no desenvolvimento (Simão; Aimi; Correa, 2021).

A história escolar do indivíduo também desempenha um papel crucial na anamnese. Avaliar o desempenho acadêmico, dificuldades de aprendizagem, comportamentais e desafios específicos na alfabetização, leitura, escrita e matemática fornece dados valiosos. Além disso, manter contato com outros profissionais de saúde envolvidos no acompanhamento do indivíduo é fundamental para uma compreensão mais ampla de seu funcionamento em diferentes contextos (Simão; Aimi; Correa, 2021).

Após a entrevista de anamnese, é necessário informar ao indivíduo ou responsáveis sobre os objetivos da avaliação neuropsicopedagógica, o papel do profissional nas intervenções escolares, a previsão do número de sessões e o formato do encerramento. O Neuropsicopedagogo Clínico utiliza dados provenientes de testes e escalas normatizadas para a população brasileira na elaboração do diagnóstico, que complementa a avaliação médica. É importante ressaltar que esse profissional não está habilitado a avaliar aspectos como inteligência, transtornos de humor, psicóticos ou alimentares. A escolha dos instrumentos utilizados na investigação deve estar alinhada aos objetivos da avaliação, priorizando materiais adequados que permitam analisar as dificuldades e facilidades de aprendizagem do indivíduo (Simão; Aimi; Correa, 2021).

Avaliação Neuropsicopedagógica

A avaliação geralmente é composta por 3 a 6 sessões, cada uma com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, podendo variar conforme a complexidade do caso. Inicialmente, é realizada uma anamnese detalhada, que inclui entrevistas com os responsáveis e, quando necessário, com a escola, para coletar informações sobre o histórico de desenvolvimento, comportamento e desempenho acadêmico do indivíduo (Simão; Aimi; Correa, 2021).

Durante as sessões, são aplicados instrumentos específicos que avaliam diversas áreas, como habilidades cognitivas, linguagem, atenção, memória, funções executivas e habilidades motoras. Além disso, observa-se o comportamento do indivíduo em atividades lúdicas e dirigidas, o que proporciona uma compreensão mais ampla de seu perfil de aprendizagem. (Simão; Aimi; Correa, 2021).

Após a coleta e análise dos dados, é elaborado um relatório que sintetiza os achados da avaliação, apresenta conclusões diagnósticas e propõe um plano de intervenção. Esse relatório é compartilhado com os responsáveis e, quando pertinente, com a escola, para que todos os envolvidos possam colaborar na implementação das estratégias recomendadas.

Intervenção Neuropsicopedagógica

A intervenção é planejada com base nos resultados da avaliação e nas necessidades específicas do indivíduo. As sessões de intervenção têm duração média de 50 minutos e são realizadas semanalmente ou quinzenalmente, conforme o plano estabelecido (Simão; Aimi; Correa, 2021).

As estratégias de intervenção são divididas em três fases (Simão; Aimi; Correa, 2021):

1. **Fase Inicial:** Foca nas habilidades preservadas do indivíduo para motivá-lo e estabelecer metas realistas.
2. **Fase Intermediária:** Trabalha no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, utilizando atividades que promovam a compreensão, retenção e aplicação do conhecimento.
3. **Fase Final:** Avalia os progressos alcançados e, se necessário, ajusta o plano de intervenção para consolidar as habilidades desenvolvidas.

A intervenção neuropsicopedagógica é especialmente eficaz no tratamento de indivíduos com TDAH e TEA, contribuindo para melhorias significativas na atenção, controle comportamental e desempenho acadêmico. Estudos indicam que programas de intervenção bem estruturados podem ter efeitos positivos duradouros, mesmo após o término das sessões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neuropsicopedagogia Clínica oferece uma abordagem abrangente e integrada para o tratamento de crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e TEA. Ao combinar conhecimentos das neurociências, psicologia cognitiva e pedagogia, essa ciência visa promover melhorias significativas na qualidade de vida e no desempenho acadêmico dos indivíduos afetados.

Compreender as alterações nas áreas cerebrais relacionadas ao controle da atenção, inibição e regulação emocional é fundamental para a formulação de estratégias terapêuticas eficazes. A Neuropsicopedagogia utiliza esse entendimento para desenvolver intervenções que consideram as particularidades de cada indivíduo, reconhecendo que cada pessoa com TDAH possui um perfil único de sintomas, habilidades e desafios. Essa personalização do tratamento aumenta sua eficácia e demonstra respeito pela singularidade de cada paciente.

Além disso, a inclusão do ambiente escolar como parte integrante do tratamento é uma característica destacável da Neuropsicopedagogia. Ao capacitar educadores a compreender e atender às necessidades dos alunos com TDAH, promove-se um ambiente de aprendizado inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. A colaboração entre profissionais da saúde mental e educadores é crucial nesse processo.

É importante ressaltar que a Neuropsicopedagogia não é uma solução única para o tratamento do TDAH ou TEA, mas sim um componente valioso dentro de uma abordagem multidisciplinar que pode incluir intervenções psicoterapêuticas, farmacológicas e educacionais, conforme a necessidade individual de cada paciente.

Estudos na área de Neurociências têm avançado significativamente, permitindo um conhecimento mais amplo do funcionamento cognitivo em indivíduos com TDAH. Instrumentos neuropsicopedagógicos, aliados a exames neurofisiológicos, podem ser ferramentas importantes na investigação dos distúrbios da atenção e comportamentos hiperativos. No entanto, é fundamental que o diagnóstico não se baseie exclusivamente nesses testes. Uma anamnese bem realizada, avaliação clínica criteriosa e pareceres de outras especialidades, como fonoaudiologia, neuropsicologia, psicopedagogia e neuropediatria, são essenciais para uma compreensão abrangente do quadro e para a elaboração de estratégias de intervenção mais assertivas.

Dessa forma, a Neuropsicopedagogia se estabelece como uma ciência teórica e metodológica que contribui positivamente para a qualidade de vida de indivíduos com TDAH e TEA. Por ser uma ciência transdisciplinar, ela abre múltiplos caminhos para refletir sobre como o cérebro processa informações e como o indivíduo pode aprender a adotar novos comportamentos e formas de aprendizagem, resultando em melhorias significativas nos sintomas mais evidentes.

É necessário, contudo, que mais estudos sistematizados sejam realizados na área da Neuropsicopedagogia Clínica, especialmente no que diz respeito à prática e intervenção relacionadas ao TDAH e TEA. A escassez de bibliografia que correlacione esses dois eixos evidencia a necessidade de pesquisas que demonstrem de forma mais tangível a efetividade das intervenções neuropsicopedagógicas e identifiquem procedimentos e suas respostas a essas intervenções.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves; ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara. **Autismo: construção do protocolo de avaliação do comportamento da criança-PROTEA-R**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 18, n. 1, p. 194-205, 2016.

SILVA, Maria Cristina Pinheiro; LEAL, Elaine Gaiva. **A Contribuição Da Neuropsicopedagogia Clínica No Aprendizado De Alunos Autistas**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 10, p. 1592-1598, 2023.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira *et al.* **TDAH: Proposta de tratamento clínico para crianças e adolescentes através da neuropsicopedagogia**. SEVEN. V.56, 2023.

LOUREIRO, Vitor da Silva *et al.* **Transtorno do espectro autista: análise e considerações a partir da ótica da neuropsicopedagogia clínica sobre o diagnóstico precoce e instrumentos validados no Brasil**. Saúde. com, v. 18, n. 2, 2022.

SALGADO, Nathalia Di Mase *et al.* **Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico.** Research, Society and Development, v. 11, n. 13, p. e512111335748-e512111335748, 2022.

SCHOPLER, Eric *et al.* **Childhood autism rating scale.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 1986.

SIMÃO, Guilherme Faquim; AIMI, Daniele Morgenstern; CORREA, Thiago Henrique Barnabé. **Implicações Neuropsicopedagógicas Na Compreensão Clínica Do Transtorno De Déficit De Atenção/Hiperatividade (TDAH) Em Crianças.** Revista Triângulo, v. 14, n. 2, p. 8-25, 2021.

FILHO, Francisco de Assis Pereira. **Transtorno Do Neurodesenvolvimento E Suas Complexidades.** Revista Acadêmica Online, v. 10, n. 53, p. e352-e352, 2024.

PUCCI, Isabela Wada. **Escala TDAH: quais são e como utilizar.** Artmed. Publicado em: 12 ago 2024. Disponível em: <https://artmed.com.br/artigos/escalas-tdah-quais-sao-e-como-utilizar>. Acesso em: 20 abr. 2025.



A Formação Continuada sob a Ótica de Professoras da Educação Infantil: Discursos e Perspectivas

Continuing Education from the Perspective of Early Childhood Education Teachers: Discourses and Perspectives

Zenaide Viana Soares Fortunato

Professora do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Bom Jesus da Lapa. Mestre em Ensino. Graduada em Pedagogia

Neivande Dias da Silva

Professora do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Bom Jesus da Lapa. Mestre em Gestão de Negócios Turísticos. Graduada em Administração e em Letras - habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas

Resumo: Esta pesquisa discute a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (EI), partindo da seguinte questão: quais os discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes? Tomamos por objetivo geral: analisar discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes. Como metodologia, partimos dos postulados foucaultianos: saber, poder, enunciado, governamentalidade e discurso, a partir dos quais realizamos as análises dos discursos. Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras de EI do município de Bom Jesus da Lapa (BA). Enquanto instrumento de produção dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos nos levam a afirmar que as professoras entrevistadas têm consciência do conceito de formação continuada, bem como ser um direito assegurado por lei. Percebemos também que a formação continuada não é uma política pública do município de Bom Jesus da Lapa, visto que é ofertado apenas um curso por ano, sob a forma de jornada pedagógica, idealizado por uma empresa em parceria com a Prefeitura Municipal. Tal curso, realizado sob uma perspectiva clássica de atualização, ou de divulgação do material didático da própria empresa, não apresenta contribuições significativas para a melhoria do trabalho docente no município, pois não favorece a reflexão sobre a própria prática, nem considera o cotidiano e as realidades dos professores de EI do município.

Palavras-chave: formação continuada de professores; educação infantil; discursos docentes.

Abstract: This research discusses the Continuing Education of Early Childhood Education Teachers, based on the following question: what are the discourses of teachers working in Early Childhood Education about the implications of continuing education in their teaching practices? Our general objective is to analyze the discourses of teachers working in Early Childhood Education about the implications of continuing education in their teaching practices. As a methodology, we start from Foucault's postulates: knowledge, power, statement, governmentality and discourse, from which we perform the discourse analyses. The research subjects were six Early Childhood Education teachers from the city of Bom Jesus da Lapa (BA). As a data production instrument, we used the semi-structured interview. The results obtained lead us to affirm that the teachers interviewed are aware of the concept of continuing education, as well as that, this is a right guaranteed by law. We also realized that continuing education is not a public policy in the city of Bom Jesus da Lapa, since only one course is

offered per year, in the form of a pedagogical journey, designed by a company in partnership with the City Hall. Such a course, carried out from a classic perspective of updating, or of disseminating the company's own teaching material, does not present significant contributions to the improvement of teaching work in the municipality, as it does not encourage reflection on one's own practice, nor does it consider the daily lives and realities of Early Childhood Education teachers in the municipality.

Keywords: continuing teacher training; early childhood education; teaching discourses.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil constitui uma das principais pautas no âmbito da discussão sobre o perfil da educação nacional, da qualidade do ensino praticado nas escolas do território nacional e do desenvolvimento profissional de docentes. Embora essa discussão não seja recente em nossa história, apenas no final do século XX, nos anos 1990, que as políticas públicas em educação, direcionaram um foco mais contundente sobre essa questão.

Ao refletirmos sobre a história da educação, percebemos que o ensino no Brasil se desenvolve, a princípio num contexto de pouca ou nenhuma institucionalização, contando com professores que não recebiam uma formação específica para atuar nesse campo, problema que só veio a ser corrigido (ou ter iniciado um processo de alteração), no final do século IX, com a criação das Escolas Normais (Saviane, 2008).

Embora tenhamos mais de um século de formação de professores no Brasil e reconhecendo que nesse contexto, houve muitos avanços, especialmente nas últimas décadas, compreendemos que ainda há muitos desafios a enfrentar quando falamos em formação docente. Garantia de formação inicial nas áreas específicas de atuação, formação continuada constante, de qualidade e como uma política séria, devidamente implementada por todas as redes e em todos os níveis e modalidades de ensino, dentre outros pontos, estão no cerne deste problema.

No contexto dos anos 2000 da política educacional, foi atribuído à formação continuada de professores da EI, papel relevante como meio para melhorar a sua prática pedagógica. Vale destacar a Lei nº. 9.394/1996 (LDBEN), que definiu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), que declarou a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da EI e dos ensinos fundamental e médio. Também o PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), no início da segunda década do nosso século, revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica; tal preocupação desponta nesse documento, respeitando os princípios e a função da EI presentes na LDBEN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (Brasil, 2014).

Compreendemos a docência como uma profissão, com metodologias, estratégias, técnicas, critérios e profissionalidade próprias; um *modus operandi* que necessita ser constantemente aprendido, iniciado no processo de graduação, mas continuado no ambiente de trabalho do professor e que o acompanha ao longo de toda a sua trajetória profissional. Pensando na formação continuada de professores, temos um grande dilema, uma vez que, embora as políticas públicas reconheçam a sua necessidade e importância, estudiosos da educação como Imbernón (2010), Gatti (2008) e Candau (1997), dentre outros, ressaltem que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e da escola, e não como uma função que intervém à margem dos projetos educacionais, a consolidação disso como uma prática integrativa do trabalho docente ainda não é uma realidade.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, da qual apresentamos nesse texto um pequeno recorte, direcionamos o olhar para a Formação Continuada de Professores da EI, a partir do conceito Foucaultiano de 'Discurso', delineamos a seguinte questão: Quais os discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes? A partir dessa questão inicial, buscamos apreender o discurso dos professores em relação ao referido problema, tendo como objetivo geral: analisar discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes; e como objetivo específico: analisar as concepções de formação continuada de docentes da EI. Vale ressaltar que esse texto é a continuidade de outros trabalhos realizados por uma das autoras, especificamente ampliando a discussão que se encontra em Fortunato (2018), onde se faz um breve recorte, cuja versão ampliada encontra-se neste texto que o leitor tem em mãos.

METODOLOGIA

Partimos dos postulados foucaultianos: saber, poder, enunciado, governamentalidade e discurso, a partir dos quais realizamos as análises dos discursos. Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras de EI do município de Bom Jesus da Lapa, BA. Enquanto instrumento de produção dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Apresentamos, à luz dos postulados de Foucault e dos autores da Formação Continuada e da EI, discussões e reflexões acerca da Formação Continuada de professores no âmbito da EI e da necessidade de esta ser efetivada nos diversos espaços como estratégia para possibilitar aos docentes momentos de reflexão sobre as suas próprias práticas.

DISCURSOS DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA

O estudo a seguir são as análises dos discursos das professoras de EI de Bom Jesus da Lapa, com base nos dados obtidos por meio das entrevistadas. Re-

fletimos acerca das suas concepções de formação continuada, da ocorrência da formação do município onde atuam e dos seus impactos na atividade docente, das suas aspirações e demandas formativas enquanto profissionais e dos desafios a serem superados no âmbito da formação continuada.

Concepção de Formação Continuada

A concepção de formação continuada é relativamente recente, visto que tal conceito foi sendo elaborado ao longo das últimas décadas por meio do desenvolvimento de discussões entre diversos grupos de pesquisadores e educadores ligados à temática. Nesse contexto, foram sendo atribuídos diversos conceitos, com base nos quais alguns sinônimos da Formação Continuada foram sendo concebidos.

Prada (1997) aponta diversos conceitos comumente associados à formação continuada, dentre os quais: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, profissionalização, compensação.

Ao observarmos a construção dos conceitos relativos à formação continuada, podemos estabelecer relações com a ideia de discurso em Michel Foucault. Para o autor, um discurso, formado por diversos enunciados, não constitui simplesmente um conjunto de signos linguísticos, mas é caracterizado por condições de existência; nesse contexto, os enunciados que compõem um determinado discurso precisam fazer sentido dentro do universo conceitual no qual se inserem. Partindo da ideia de discurso foucaultiano, pudemos associá-la aos conceitos atribuídos à formação continuada; desse modo, cada um desses conceitos constituiria um discurso sobre o objeto em questão.

Mediante as concepções de formação continuada abordadas por Prada (1997), percebemos nas falas das docentes aproximações com tais conceitos. A maioria dos termos tratados pelo autor denotam processos meramente técnicos, numa concepção que o autor denomina de mecanicista. Na fala da professora A, notamos um distanciamento dessa concepção ao abordar aspectos de uma formação reflexiva:

A Formação Continuada é uma exigência da LDB 9394/1996. Os professores necessitam conhecer as leis que regem seus direitos e deveres. É algo essencial e urgente, e não meramente para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente, como espaço para o diálogo, a reflexão e troca de experiências. É a oportunidade do educador avaliar o trabalho que está sendo feito e se reorganizar, muitas vezes, até se redescobrir (Professora A).

Na fala da professora A, aparecem alguns aspectos que podem estar relacionados com os conceitos de saber, poder e governamentalidade, anunciados por Foucault. Ao citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmando que os professores precisam conhecer as leis que regulamentam os seus direitos

e deveres, a professora em questão remete-se ao uso do poder pelo Estado. Para Foucault (2009), o poder não está limitado a uma instituição ou a um conjunto de instituições, mas se encontra diluído na estrutura social e nas relações historicamente estabelecidas. Nesse sentido, embora o poder não se encerre em uma instituição específica, algumas instituições detêm status de poder constituído sócio- historicamente, dentre elas, a instituição estatal.

Na fala da professora A, já inicia citando uma importante lei no contexto da legislação educacional brasileira, a LDBEN 9394/96. A lei é um dispositivo do Estado na garantia do funcionamento de determinados setores ou serviços. O Estado, ao se utilizar do seu poder instituído, constitui outro conceito de Foucault, o de governamentalidade, constantemente relacionado ao poder instituído, ou estatal, utilizado como mecanismo de controle das populações, conforme Foucault (2008).

Embora o poder seja constantemente associado aos seus efeitos negativos, de repressão, de exclusão, percebemos na promulgação de determinadas leis que o poder também gera efeitos benéficos a determinados grupos, por exemplo, ao assegurar o direito à formação continuada dos professores por meio do dispositivo legal, como afirmou a professora A. Nesse sentido, o próprio Foucault (2009) afirma que o Poder não é algo negativo, mas que também pode produzir bons efeitos na sociedade a depender do uso que se faz dele, nesse sentido, o poder pode tanto ser um instrumento de exclusão e repressão, como pode ser um produtor de saber.

O autor chama a atenção para o fato de que o poder também pode produzir efeitos de saber, os quais, quando se parte de uma visão negativista do poder, são negligenciados. O poder estatal, ao se utilizar do seu governo, ao longo dos avanços legais inerentes à educação, especificamente no que tange à formação dos professores, gerou avanços que possibilitaram o crescimento profissional de muitos professores e garantiu o direito a uma formação mais adequada; nesse sentido, ficou clara a relação entre o poder e os efeitos de saber gerados por essas leis. Nesse sentido, ao garantir o direito à formação dos professores, bem como outros direitos, a atual LDBEN e as leis no âmbito da educação citadas no capítulo anterior, comungam da ideia de uma relação poder-saber, na qual o Estado, enquanto estrutura de poder, utiliza-se dos seus dispositivos para promover efeitos de saber e verdade.

Sobre esse aspecto, Campos (2002) aborda as reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990, na perspectiva dos benefícios que essas alterações trouxeram ao contexto atual da EI. O primeiro avanço mostrado pela autora diz respeito à própria promoção da EI enquanto etapa da educação básica. Para a autora, esse reconhecimento da EI, enquanto etapa de ensino impeliu o Estado à criação de metas para se alcançarem os níveis de qualidade dispostos na legislação. Tais metas implicam a promoção de uma formação que gere educadores críticos, dominadores dos conhecimentos necessários para serem autores de uma prática pedagógica de qualidade, professores e professoras críticos, capazes de refletir sobre a própria prática e transformar tais reflexões em ações que convirjam para uma EI de qualidade. Contudo, muitas dessas características ainda não são notadas em muitos professores, segundo a autora.

Outro elemento que aparece nas falas das docentes diz respeito à Formação continuada enquanto espaço para discussão e reflexão sobre as práticas cotidianas dos professores em exercício do magistério na EI, como vemos na fala das professoras A e C, transcritas abaixo:

A formação continuada deve proporcionar aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa (Professora A).

A formação continuada é de grande importância para o professor, pois possibilita momentos de novas aprendizagens, com discussões e reflexões sobre a prática pedagógica (Professora C).

A formação é um privilégio para reflexão da prática pedagógica, à luz das teorias e dos diálogos estabelecidos nesse espaço, já afirmavam autores como Nóvoa (1995). O referido autor afirma ser esse espaço também um lugar de compartilhamento de saberes entre os professores, de favorecimento de uma aprendizagem coletiva e de reflexão sobre as ações e vivências nos ambientes educativos.

A fala da professora D, corrobora a concepção de atualização, conceituada por Prada (1997, p. 88) como uma “[...] ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos”. Já a fala da professora F remete à ideia de aperfeiçoamento, a qual, segundo Prada (1997, p. 88), “implica tornar os professores perfeitos”.

A formação continuada sempre traz novidades, teoria, métodos que ajudam a facilitar nosso trabalho (Professora D).

[...] uma coisa sempre estudando [...] aperfeiçoando [...] e que o professor não pode parar, ele tem sempre que estar aperfeiçoando (Professora F).

Tais concepções são alvo de crítica, visto que reduzem a Formação Continuada a procedimentos puramente mecanicistas; nesse sentido, ela passa de um espaço de reflexão constante e de formação permanente do docente à simples aquisição de novas metodologias de ensino, as quais o professor não conhecia, daí a crítica de Prada (1997) ao afirmar que tal compreensão assemelha-se à concepção de educação bancária, entendida pelo autor na perspectiva Freireana, onde essa concepção é percebida como aquela que enxerga o professor como detentor do conhecimento e os alunos como meros depositários dos saberes acadêmicos, num processo acrítico de ensino pela mera transmissão dos conhecimentos, reduzindo-a à aplicação de protocolos, metodologias prontas ou técnicas de transferência de conhecimento. Tal conceito apresenta-se demasiadamente limitado diante da potencialidade da formação continuada no subsídio à prática docente. Ambas as concepções recebem críticas semelhantes às da educação bancária, visto que, atribuem à formação continuada um papel meramente técnico, isolando as reflexões e a crítica desse espaço. Nesse sentido, nota-se uma perspectiva de formação que

pouco contribui com o desenvolvimento da prática do professor e com a promoção de melhorias no ensino, simplesmente informativo.

A fala da professora E, sinaliza um elemento distinto das demais falas: a ideia de que a formação continuada deve acontecer fora da escola na qual o docente leciona. Tal concepção também parte de uma noção incipiente de formação, para a qual autores como Nóvoa (1995) e Candau (1997) chamam a atenção. Embora os cursos e /ou atividades extraclasse façam parte do contexto da formação continuada, a escola também é um espaço formativo. Essa discussão é notada nas falas de autores como Nóvoa (1995), para o qual as escolas devem ser os espaços de referência da formação; outra autora que reforça essa ideia é Candau (1997) que apresenta como eixo de investigação a escola enquanto espaço de aprendizagem e formação.

Com relação à formação continuada ao longo de suas carreiras, todas as professoras entrevistadas afirmaram já terem participado dessas atividades formativas, as quais se distinguem entre diversas ações posteriores à formação inicial. As professoras B e D mencionaram a realização de curso de pós-graduação *Lato Sensu* em psicopedagogia, e a professora C mencionou a realização de cursos *online* acerca da EI e sobre inclusão. Todas as professoras entrevistadas mencionaram ter participado de formação continuada por meio de ações esporádicas do Poder Público Municipal, por exemplo, as jornadas pedagógicas que acontecem anualmente, bem como formações oferecidas por editoras no município. Nesse sentido, quaisquer atividades formativas realizadas após a formação inicial caracterizam formação continuada. Tal visão corrobora o que fora definido por Nascimento (2008), segundo o qual a formação continuada abrange qualquer atividade formativa realizada pelo professor que está no exercício do magistério.

O roteiro de entrevista contava com uma questão sobre a política de formação continuada no município. Nessa questão, objetivamos saber se a formação continuada é uma política do município ou são ações pontuais. Para essa pergunta, as professoras responderam que é uma política pública do município, a exemplo da professora C, que afirmou que a formação continuada é uma política pública do município. Entretanto, ao analisarmos os complementos das respostas obtidas para essa questão, percebemos que vigora entre elas a visão de que é uma política pública simplesmente por ser realizada sob a organização da prefeitura municipal, no entanto essas acontecem de forma esporádica, como ações isoladas ao longo do ano, como percebemos na fala abaixo:

Sim, praticada sob a perspectiva clássica, caracterizada pela realização de atividades que enfatizam o ato de “refazer o ciclo”, atualizar a formação recebida (Professora A).

As falas das professoras, como já mencionamos acima, revelam que o que se chama de formação continuada no município de Bom Jesus da Lapa são cursos oferecidos por empresas que ocorrem uma vez ao ano, na condição de jornadas pedagógicas. Tais cursos não se configuram como formação continuada, mas,

simplesmente, como ações de atualização, que, como vimos nas falas de Prada (1997), são alvo de críticas.

Na fala da professora D, fica explícito que é um único curso, organizado por uma empresa com o apoio da prefeitura. A professora D e F, em cujas falas também fica explícito que é realizado apenas um curso curto. Percebemos que a relação entre a editora e a prefeitura se dá pelo uso dos livros didáticos comercializados por esta empresa, que ministra os cursos no intuito de divulgar os seus produtos. Sobre a realização destes cursos de formação, afirmaram as docentes:

É um curso organizado pela Editora Moderna com o apoio da prefeitura (Professora D).

A prefeitura ajeita. No primeiro dia é uma palestra, fala de educação de uma forma geral, no segundo dia, vamos para um local apropriado para realizar as oficinas. (Professora F).

Apenas uma das professoras considerou que a formação continuada não é uma política pública do município. Afirmou a docente:

Acho que não porque não dá uma continuidade. A editora fica de voltar e aí não vem, o pessoal da secretaria que complementa, que conclui (Professora E).

A respeito dessa fala, notamos aí o aspecto da descontinuidade da formação. Nesse sentido, reforçamos a ideia apresentada por Candau (1997) como crítica a esse modelo formativo, no sentido de que a formação deve ser contínua e abranger todo o cotidiano do professor. Nesse sentido, mobiliza estruturas, saberes para promover a aprendizagem cotidiana do docente no exercício da profissão. Não devem ser desconsiderados os aspectos do dia a dia do professor. Assim, uma formação realizada sob a forma de um curso, uma única vez ao ano, não dá conta de promover tais aspectos. Faz-se necessária, portanto, uma mudança de postura por parte do poder público municipal na promoção de uma formação continuada.

A professora A, afirma que as formações no município são realizadas “[...] sob a perspectiva clássica, caracterizada pela realização de atividades que enfatizam o ato de “refazer o ciclo”, atualizar a formação recebida”.

Tal afirmação, como já vimos, é alvo de críticas, visto que reduz a formação continuada a um papel meramente técnico ou à função de um jornalista de informar, atualizar. Nesse sentido, os cursos realizados demonstram-se insuficientes em relação à prática das professoras no município em questão; carecem, pois, de uma formação que se prolongue no cotidiano das docentes e que promova reflexões e autoavaliação constante das professoras sobre as suas práticas.

Algo que é consenso entre as docentes é que a formação continuada no município de Bom Jesus da Lapa acontece por meio de um curso realizado pela editora moderna em parceria com a Secretaria Municipal de Educação; tal curso, conforme a concepção que defendemos neste trabalho, não se constitui como formação continuada, visto que é apenas uma ação pontual, esporádica, que carece de ser ampliada.

Tais discursos revelam uma lacuna a ser superada no referido município. Percebemos com a fala das docentes que não há uma política de formação continuada em Bom Jesus da Lapa, desse modo, há uma irregularidade em relação às exigências legais. Ao refletir sobre a formação de professores, Mühl (2017), ancorando-se no pensamento de Benincá, destaca que são observados três enfoques na formação dos professores: “o processo informal e espontâneo, o processo formal e institucionalizado e a formação como práxis” (Mühl, 2017, p. 119). Para o autor, as duas primeiras formas de conceber a formação, que são as mais notadas atualmente, apresentam diversos limites, a primeira por se basear no senso comum e na ideia de que o professor aprende simplesmente na prática (o que caracteriza uma visão ingênua) e a segunda, tem seus limites pois ancora-se numa visão externa e trata a formação como mera atualização e aquisição de informações.

Nesse sentido, o referido autor destaca a necessidade de refletir criticamente o senso comum pedagógico a fim de transformá-lo em uma “práxis emancipadora”. Longe de uma visão ingênua de que só a prática, por si só, é formadora e/ou de que formação é sinônimo de aquisição de conhecimentos novos, faz-se necessário, antes de mais nada, um tratamento crítico de ambas as visões para transformar, unir prática e teoria, na construção de uma práxis pedagógica. (Mühl, 2017, p. 120). No contexto dessas discussões, ao analisarmos os discursos das docentes, percebemos que o curso que é tratado como formação continuada no município em questão, se encontra marcado pela ideia de que a formação é um espaço de atualização, como um “processo formal e institucionalizado”; entretanto, percebemos, como assinala Mühl (2017), a necessidade dos professores em unir teoria e prática no cotidiano das salas de aula de EI.

O Impactos da Formação Continuada na Prática das Professoras

Com relação às contribuições da formação continuada na sua prática docente, as professoras B e C consideram que as formações têm grande impacto sobre a sua prática, com base nas falas que se seguem.

Foi de grande valia. Proporcionou elementos teóricos e práticos no âmbito legal da Educação infantil (Professora B).

A formação contribuiu de forma significativa para aprendizagens de novos saberes e para o aprimoramento da prática pedagógica (Professora C).

As falas transcritas acima apresentam uma contradição em relação às demais, visto que, para as outras professoras entrevistadas, não houve contribuições do curso de formação realizado, em vistas da forma como esse curso é realizado, como já foi mencionado anteriormente.

As professoras D e E, consideram que as formações ajudam, porém apresentam algumas ressalvas.

Ajuda um pouco, mas cada criança é de um jeito e, às vezes, eles falam só de um tipo de criança, só de uma faixa etária... E a gente que tem que fazer as adaptações (Professora D).

Ajuda, embora nem todos gostem, mas dá uma segurança, um norte. Mas a editora fica de voltar e não vem, o pessoal da secretaria que complementa (Professora E).

Analisando essas afirmações e as comparando com as concepções de formação continuada, percebemos que as contribuições dos cursos oferecidos pela editora não são suficientes, nem contribuem significativamente para a prática das professoras em Bom Jesus da Lapa, visto que esses cursos não equivalem à realidade dessas docentes, de modo que as próprias professoras, particularmente, precisam adaptá-los, como afirmou a professora D.

A formação, para ser de qualidade, precisa partir do cotidiano dos professores em questão, partir da sua realidade e extrapolar para realidades teóricas, epistemológicas, legais e/ou para os exemplos oriundos de outras realidades. Nesse sentido, para a professora A: “[...] as contribuições não são significativas, são rasas, e as formações são simplesmente momentos de reciclagem”.

Ao confrontar as respostas das docentes, notamos que não há um consenso entre elas, em determinados momentos. Até na fala de uma mesma pessoa, em dados momentos surgem contradições, nas quais, por vezes, a entrevistada afirma, numa mesma fala, como no caso da professora B, que as formações foram de grande valia na sua prática, porém trouxeram poucas contribuições, visto que eram distantes da realidade local, ou por serem ações esporádicas, isoladas ao longo do ano. Nesse sentido, associando com as ideias de poder discutidas por Foucault (2009), percebemos que a própria composição dos discursos relaciona-se com as relações de poder abrangido pela ação discursiva. As alterações no discurso, mediante esferas de poder estabelecido, refletem os aspectos repressivos do poder, que são, muitas vezes, observados no contexto das relações dos profissionais com o poder público. O receio de retaliações por parte das estruturas de poder, por vezes, conduz os professores, condicionados como funcionários, a alterar os seus discursos, distanciando-se da crítica ao Poder Público estabelecido.

A professora F, revela um dado preocupante:

Como por enquanto foram essas jornadas, elas são mais para uma socialização dos professores, porque as coisas que eles falam a gente já faz [...] não deixa de acrescentar um pouco [...] sempre bom, mas não é exatamente o que a gente precisa, coisas da realidade da nossa sala de aula. Também tem uns módulos trazidos por professores, indicados pela editora, para orientação do módulo, depois eles prometem voltar [...] mas não voltam e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação vêm complementar o trabalho da editora (Professora F).

De acordo com essa fala, percebemos a insipiência de uma formação que ocorre de forma isolada e distante do contexto dos professores em questão, assim como também notamos na fala da professora D. Ao afirmar que as jornadas funcionam como momentos de socialização entre os professores, a docente revela que a formação, a reflexão e os elementos necessários à prática docente perdem espaço em vistas de uma capacitação repetitiva (cujos elementos abordados já são conhecidos pelos professores).

Outro aspecto importante na fala transcrita acima é o distanciamento entre a teoria e a prática, entre o conhecimento trazido pelos técnicos da editora e a realidade das salas de aula em questão. Nesse contexto, mobiliza-se um saber específico, os saberes acadêmicos trazidos pelos livros didáticos. A esse respeito, vemos nas discussões de Antônio Nóvoa uma direção para a ação dos formadores de professores. Para o autor, “[...] o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica” (Nóvoa, 1995, p. 28). E complementa: “[...] trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (Nóvoa, 1995, p. 30). Nesse sentido, segundo o autor, a formação continuada só faz sentido, só cumpre bem a sua função, quando parte das realidades dos docentes em questão, e não simplesmente garanta a apropriação de conceitos acadêmicos.

Nesse sentido, sobre a relação entre os cursos de formação continuada oferecidos e os problemas vivenciados nas instituições do município, as professoras afirmaram não haver relação. Para algumas delas, as formações relacionam os conteúdos, porém aspectos do cotidiano das escolas não são considerados, como vemos nas respostas das professoras A e F:

Não há relações com o nosso cotidiano (Professora A).

Os módulos (apresentados pela editora) trazem essa relação referente aos conteúdos, mas os problemas que nós vivenciamos não são abordados, às vezes, nas falas dos professores, uma coisa e outra (Professora F).

Em relação à avaliação da metodologia e das propostas de formação, destacamos as concepções apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Avaliação das propostas de formação do curso realizado em Bom Jesus da Lapa.

Entrevistada	Discurso da Entrevistada	Concepção
PROFESSORA A	Pouco enriquecedoras. [...] As propostas das formações das quais participei precisam ser ressignificadas. Abandonar o conceito de que formações são cursos, treinamentos feitos dentro ou fora da instituição que se trabalha.	Concepção crítica. Noção de que a formação extrapola a noção de cursos, treinamentos.
PROFESSORA B	É preciso trabalhar mais a dinâmica de conteúdo. Se prende muito a um único elemento. Por exemplo, a análise do livro didático. Às vezes, o professor sai com muitas interrogações, deixa muitas lacunas e contradições no que se refere à dinâmica das ações pedagógicas.	Apresenta a crítica à análise do livro didático.

Entrevistada	Discurso da Entrevistada	Concepção
PROFESSORA C	Esses últimos anos tivemos poucas formações e foram mais voltadas para o livro didático e discussão de novas práticas. Como as formações foram mais voltadas para o livro didático, a maior contribuição foi no sentido de tirar dúvidas, trocar experiências sobre as atividades desenvolvidas e apresentar algumas sugestões.	Apresenta a crítica à análise do livro didático.
PROFESSORA D	É uma metodologia boa, mas eles tratam de teorias que nem sempre batem com os problemas de sala de aula que a gente passa [...] Deveria ser muito bom, mas a contribuição é pouca nesses que a gente faz por aqui, justamente por não abordar a nossa realidade [...] eu, por exemplo, tenho crianças com deficiência, eu tenho uma criança que ela não fala, precisaria de uma atenção maior, de uma assistência psicológica, porque, às vezes, em certas situações, ela dá uns gritos, e isso pode significar que ela emite sons e, talvez, com um tratamento, pudesse até falar.	Crítica à unilateralidade dos cursos. Aborda a inclusão de crianças com deficiência.
PROFESSORA E	A metodologia é boa, mas nem todos conseguem alcançar o que é proposto. Eles trazem um modelo que nem é do Brasil, têm que alcançar uma meta, uma organização, é como se fosse uma empresa que vem para alinhar. Como eu já disse, ajuda, tudo que a gente aprende de novo contribui, mas eu ainda acho que deveria ser uma proposta contínua.	Crítica à descontinuidade do curso
PROFESSORA F	Muita coisa a gente compreende, aproveita e consegue adaptar, outras não. Eu penso assim [...] quando é uma formação contínua que ela acontece permanente, causa muito efeito positivo, mas essas que acontecem esporadicamente não acrescentam muito.	Crítica à descontinuidade do curso

Fonte: autoria própria.

As avaliações das docentes tratadas acima, nos recordam concepções de formação continuada amplamente questionadas ao longo das décadas, as de que um determinado curso ou atividade complementar num período isolado do ano é bastante. Todas as professoras entrevistadas demonstraram insatisfação em relação à ausência de uma política de formação de fato contínua no município. Como apontaram as próprias docentes, as formações que ocorrem no município de Bom Jesus da Lapa, embora não sejam ruins, são incipientes, devido a alguns fatores como a descontinuidade, a linguagem demasiadamente acadêmica, o distanciamento com a prática das docentes e em relação à realidade local. Ainda se

fazem necessárias nesses cursos apropriações da linguagem, prolongamento das atividades no decorrer do ano letivo, adaptações dos conteúdos às realidades locais, às peculiaridades da educação na região; tais alterações nas formações realizadas no município de Bom Jesus da Lapa podem potencializar as atividades formativas e gerar reflexos positivos na educação local. Nesse sentido, percebemos que a formação continuada de professores da Educação Infantil em Bom Jesus da Lapa carece de determinadas adaptações, sem as quais elas constituem simplesmente um curso a mais no currículo das docentes, mas que dialogam pouco com a sua prática.

As professoras B e C, apontam que a formação continuada realizada no município de Bom Jesus da Lapa é meramente voltada para o livro didático. Nesse sentido, esses cursos não se constituem como subsídios à prática do professor, especialmente na EI que deve trabalhar com linguagens distintas para favorecer os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e psicomotores das crianças, não devendo ser meramente livresco. Nesta pesquisa, não tivemos a oportunidade de realizar uma análise dos livros didáticos, entretanto esse elemento surgiu nos discursos das entrevistadas por conta da característica daquilo que se chama de formação continuada em Bom Jesus da Lapa, que é um curso ministrado por uma editora que comumente vem ao município para realizar atualizações sobre os materiais didáticos produzidos pela mesma.

Nas falas das professoras B e C, percebemos um problema relacionado à realização do curso de formação pela empresa, visto que, embora os formadores abordem diversos elementos, conforme as professoras apontaram, compreendemos que essa é uma formação voltada à divulgação do material da editora e/ou, em segunda instância, uma formação sobre o uso dos materiais compostos pela empresa. Nesse sentido, essa formação não está de acordo com o previsto na legislação, visto que não relaciona os conhecimentos com as peculiaridades das crianças, com as necessidades formativas desse grupo específico de professores.

Alguns aspectos mencionados pelas docentes merecem destaque. Um deles é a concepção de formação, distante da realidade das docentes, a qual é alvo de críticas, conforme disse Imbernón (2010, p. 9):

[...] não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito de profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas etapas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, uma análise do corpo docente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população [...] Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares.

Essa ideia abordada pelo autor destaca-se pela questão de que somos indivíduos sociais, históricos, políticos. Nesse sentido, as nossas ações, inclusive no campo profissional, partem daquilo de que somos constituídos enquanto concepções da nossa sociedade. Assim, a formação não pode ser isolada desses contextos. Outro aspecto importante é o de que nenhuma prática é universal visto que somos diversos, distintos uns dos outros e nem todas as práticas que servem a uns servem a todos. Assim, uma formação que queira ser eficaz precisa necessariamente estar inserida no contexto sociopolítico dos indivíduos formados.

Tais aspectos na avaliação das docentes corroboram a perspectiva histórica abordada por Imbernón (2010), na qual notamos que, nas décadas de 1970 e 1980, a formação continuada perpassava por uma concepção pragmática, no sentido de munir o professor de conhecimentos técnicos a serem aplicados como receitas nas salas de aula. Nesse sentido, a formação ocorrida no município de Bom Jesus da Lapa ainda agrega valores das práticas dessas décadas que, ao longo dos anos de 1990 e dos anos 2000, foram alvo de muitas críticas.

Na resposta da professora D, percebemos que a formação deve levar em consideração as necessidades de cada professor na sua prática, nesse caso especificamente, em relação à questão do trato com as crianças com deficiência, que se apresentam como um desafio para os docentes e que não constam nas discussões implementadas nos cursos ministrados em Bom Jesus da Lapa, BA. A fala em questão é também uma crítica à ausência de estrutura e de profissionais para a atenção adequada das crianças com deficiência nas escolas da região, bem como a ausência de formação do professor para lidar com tal situação.

A afirmação da professora E, explicita que essa formação é meramente técnica, excetuando-se a reflexão crítica acerca das demandas da EI e do próprio trabalho pedagógico, de modo que os cursos são como atualizações de uma empresa que, como afirmou a professora, “vem para alinhar”. Tal concepção remete às ideias que Prada (1997) discutiu em seu trabalho, da formação como uma reciclagem ou como adaptação a metodologias e práticas que nem sempre correspondem às realidades do local em questão. Nesse sentido, reiteramos a proposta dos Cinco P de Nóvoa (2009), como elementos importantes para uma formação crítica, reflexiva e ancorada na prática dos docentes.

As formações realizadas em Bom Jesus da Lapa precisam ser alargadas, no sentido de ampliar a oferta de atividades formativas ao longo do ano, visto que, como apontou a professora F, as formações que ocorrem esporadicamente não contribuem muito. Desponta nessa fala a urgência de a formação ser contínua, diluída no cotidiano da profissão docente. Apontamos também a necessidade de tais atividades abrangerem as escolas, pois essas instituições são também espaços de formação.

Recordamos nesse sentido a necessidade, como afirma Mühl (2017), de fugirmos de dois discursos muito corriqueiros no contexto da formação de professores: o primeiro de que a prática é por si só formadora e o segundo de que basta a teoria para formar o professor.

Ambas são limitadas. A prática sem crítica, sem reflexão, sem teoria é mutilada e a teoria sem prática é insuficiente, inexpressiva. Ambas precisam uma da outra, se retroalimentam. Desse modo, é preciso unir teoria e prática nos espaços formativos em busca de uma práxis que emancipe tanto aos professores quanto aos alunos.

A respeito de características consideradas importantes para a formação continuada, as docentes afirmaram:

A formação continuada deve proporcionar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo de autoavaliação (Professora A).

Uma formação de longo prazo que contribua mais a fundo com os pressupostos teóricos e legais a fim de fundamentar de forma contextualizada as práticas educativas do professor, para, assim, proporcionar uma educação efetiva e libertadora (Professora B).

Para que a formação possa contribuir de forma significativa na prática do professor, deve-se levar em conta a área de atuação do professor, seus interesses e, principalmente, leituras que possibilitem a ressignificação dos seus saberes (Professora C).

Eu acho que eles deveriam primeiro fazer uma pesquisa do que realmente a gente está precisando em relação às turmas que a gente trabalha, para depois ministrarem os cursos [...] são cursos que já vêm prontos (Professora D).

A maioria das creches estão faltando espaço, não estão num espaço adequado, o espaço deixa a desejar [...] Eu acho que essa formação deveria acontecer sempre em um espaço adequado (Professora E).

Essas formações, primeiro, deveriam consultar a nossa realidade, até porque a nossa realidade é diferente do Paraná, São Paulo, eles trazem os exemplos de lá (Professora F).

Levando em conta as falas acima, percebemos que, além dos elementos que destacamos a seguir, os discursos apresentam, em sua grande maioria, um caráter generalista de formação continuada. Para estas análises destacamos alguns aspectos mencionados pelas professoras que corroboram as discussões sobre a formação continuada implementadas neste trabalho. Sobre tais aspectos, destacamos a seguir três elementos que poderiam vir a contribuir com a formação continuada de professores em Bom Jesus da Lapa, caso fossem observados nos cursos realizados no município.

1.a formação como processo reflexivo a partir da prática do professor (Nóvoa, 1995; Garcia, 1999). A esse respeito, podemos fazer uma relação das falas das professoras a partir do campo teórico destacado em questão. Conforme esses autores, deve a formação levar em conta que o cotidiano das salas de aula é

desafiador para os docentes e que, a cada dia, surgem novas demandas, as quais carecem de novos conhecimentos, por isso refletir sobre a prática favorece uma aprendizagem baseada na própria experiência do professor e é importante para a construção de um saber da experiência, como apontou Tardif (2007).

2. a formação deve acontecer de forma permanente (Garcia, 1999; Gatti, 2008; Imbernón, 2010). Esta é uma outra ideia que carece de ser urgentemente levada em conta nesse município, visto que as professoras e a literatura apontam para o fato de que formações esporádicas não contribuem com a profissionalização dos docentes. Nesse sentido, retomamos as metas 15 e 16 do atual PNE, as quais visam à formação em nível de Pós-Graduação para 50% dos professores da educação básica e a ampliação de cursos para os professores no exercício do magistério.

3.a formação deve partir efetivamente da realidade dos docentes em questão (Nóvoa, 1995; Candau, 1997). Outro ponto que merece destaque é o fato de que a formação do professor não pode se dar isolada do contexto sócio-histórico-político no qual esse se encontra. As atividades formativas devem, antes de mais nada, partir das realidades locais, das necessidades de cada professor, das peculiaridades de cada espaço de atuação.

Numa perspectiva foucaultiana, percebemos nos *discursos* das docentes a necessidade de que as estruturas sociais locais de *poder*, no seu dever de exercerem o governo sobre a população local, façam uso dos dispositivos legais e de *poder* para promoverem efeitos de *saber*, denotando, assim, a relação entre saber-poder que fora anunciada por Foucault (2009).

Nesse sentido, reafirmamos que tais concepções precisam ser compreendidas tanto pelos docentes quanto pelo poder público municipal, visto que a necessidade de formação permanente dos docentes é uma exigência legal. Potencializar os efeitos positivos da formação desponta como uma urgência que precisa ser considerada pelo município, o qual, por meio de ações como a melhoria da estrutura física e metodológica dos cursos, ampliação da oferta desses em outros períodos do ano, fortalecimentos das Atividades Complementares (AC's), pode contribuir com o fortalecimento do corpo docente municipal e com a melhoria do ensino ofertado às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise dos discursos aqui apresentada e em consonância com os autores do campo da formação docente, salientamos a necessidade de consolidação de uma política efetiva de garantia do direito dos professores/as à formação contínua. Destacamos que tal formação não deve ser um evento esporádico, um acontecimento anual, mas uma constante na dinâmica cotidiana da escola e na vida dos professores. Defendemos também a importância de que, além de contínua, a formação seja planejada, executada e avaliada de acordo com as aspirações, anseios e das características do cotidiano de cada instituição, e da realidade dos professores ali envolvidos.

Desse modo, pesquisas como esta despontam com um forte caráter político, onde o discurso científico, engajado na realidade social converge para um pelo forte na defesa dos direitos dos professores à formação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2014.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. (org.). Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CANDAU, V. M. F. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- FORTUNATO, Z. V. S. Formação Continuada em Questão: o que dizem os professores de educação infantil em um município do interior baiano. *In: FUCHS, C.; SCHWENGBER, I. L.; MAYER, L.; SCHÜTZ, J. A. Pesquisas e escritas contemporâneas: dialogando com a pluralidade de vozes.* São Carlos: Pedro & João, 2018.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.
- GATTI, B. A. **A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MÜHL, E. H. Teoria, prática e senso comum: o enfrentamento de um problema recorrente na formação pedagógica. *In: MÜHL, E. H.; MAINARDI, E.;*

WESCHENFELDER, L. M. **O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores: relatos e reflexões de experiências formativas**. Curitiba: CRV, p. 119-132, 2017.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Ed. Universitária, 1997.

SAVIANE, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



Unidade Executora e o Ensino-Aprendizagem

School Dropout and Teaching-Learning

Raimunda Maria da Silva Souza

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador, Doutor

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos que tem como temática: Unidade executora e o ensino-aprendizagem. A Unidade Executora de uma escola, quando está envolvida no processo do ensino tem papel relevante na qualidade das práticas pedagógicas, por isso optou-se como objetivo geral: Apresentar de forma clara como são empregados os recursos advindos no FNDE e do Programa Orçamento na Escola – PROESC /SEMED Manaus-Am. O processo metodológico partiu de um estudo de caso que trata-se de um método que visa investigar detalhadamente uma situação particular. O foco dessa pesquisa pode ser um coletivo social, uma instituição ou um fenômeno social, onde o pesquisador procura compreender o objeto de forma abrangente, analisando o ambiente em que ele está inserido e as variáveis que o afetam. Se aderiu o enfoque qualitativo. A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de análise dentro do ambiente escolar. Os principais resultados apresentam que se os recursos recebidos na escola não forem bem distribuídos certamente impacta diretamente no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: recursos FNDE; pré-escola; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study is a second summary description of a master's dissertation developed for validation of titles that has as its theme: Executive Unit and teaching-learning. The Executive Unit of a school, when involved in the teaching process, has a relevant role in the quality of pedagogical praxis, therefore the general objective chosen was: To present clearly how the resources from the FNDE and the School Budget Program - PROESC / SEMED Manaus-Am are used. The methodological process started from a case study, which is a method that aims to investigate in detail a particular situation. The focus of this research can be a social collective, an institution or a social phenomenon, where the researcher seeks to understand the object in a comprehensive way, analyzing the environment in which it is inserted and the variables that affect it. The qualitative approach was adopted. The applicability of the instrument occurred through analysis within the school environment. The main results show that if the resources received at school are not well distributed, it will certainly have a direct impact on teaching and learning.

Keywords: FNDE resources; preschool; teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Os fundos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são fundamentais para assegurar a qualidade da educação no Brasil, assegurando que todos os alunos, independentemente de onde estejam ou de sua situação socioeconômica, possam ter acesso a um ensino de alta qualidade. As instituições de ensino obtêm verba diretamente do governo, sem precisar

de intermediários, o que lhes possibilita decidir a melhor forma de empregá-la, levando em conta as demandas físicas e educativas da escola. Objetivo geral: Apresentar de forma clara como são empregados os recursos advindos no FNDE e do Programa Orçamento na Escola – PROESC /SEMED Manaus-Am. A autonomia possibilita para as instituições educacionais viabilizar os recursos nas áreas que mais precisam, como melhorias na infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e elaboração de projetos pedagógicos, entre outros aspectos.

A presente obra se justifica pois a apresentação de relatórios do PDDE é uma ferramenta essencial para assegurar que os recursos públicos sejam aplicados de maneira clara e responsável, garantindo que o programa esteja em conformidade.

Uma fração dos fundos do FNDE é alocada para iniciativas que visam a universalização da educação básica, assegurando que todos os alunos tenham acesso ao ensino. O FNDE realiza atividades conjuntas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que distribui fundos diretamente para os responsáveis por estudantes da educação básica pública, com o objetivo de comprar materiais escolares e uniformes. O FNDE desempenha um papel essencial na promoção e no fortalecimento da educação no Brasil, assegurando que os alunos consigam acessar uma educação de excelência e que as instituições de ensino disponham dos recursos indispensáveis para operar de forma eficiente.

UNIDADE EXECUTORA E SEU IMPACTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Toda unidade de ensino após a constituição de seu Ato de Criação tem por obrigatoriedade, conforme Decreto Municipal nº 9.669, de 11 de julho de 2008. Implantar o Conselho Escolar / Unidade Executora, esse processo de constituição consiste em eleger dentre a comunidade escolar e comunidade local representantes de seus segmentos para exercer suas funções que consistem gerir por dois anos todos os recursos recebidos do FNDE, PROESC, além dos recursos próprios advindos de eventos desenvolvidos na escola como: festa Junina e outro (Brasil, 2019), exemplifica que o Conselho Escolar as funções consistem em:

- Deliberativas: Decidir sobre o Projeto Político Pedagógico e/ou Regimento Escolar
- Consultivas: Assessorar e analisar questões encaminhadas pelos diversos segmentos da instituição
- Fiscalizadoras: Acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras
- Mobilizadoras: Promover a participação dos segmentos representativos da comunidade escolar
- Avaliativas: Acompanhar sistematicamente as ações educativas (Brasil, 2019)

Por conta da rotatividade das famílias e pelo fato de as crianças permanecerem na pré-escola por dois anos, os pais assim como os comunitários, em sua maioria, desconhecem a existência de uma Unidade Executora e seu papel dentro do processo ensino aprendizagem. O papel que a Unidade Executora desempenha no processo ensino aprendizagem é de fundamental importância para impactar os resultados e atingir uma qualidade de educação desejável por todos.

A Unidade Executora é responsável pela execução dos recursos financeiros e administrativos da escola, esses recursos quando aplicado dentro da necessidade real e atual na escola impacta diretamente na qualidade da educação. São diversas as possibilidades de aplicação desses recursos de acordo com objetivo de cada programa, de forma a garantir que os investimentos atendam às necessidades pedagógicas e estruturais da escola.

Os fundos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) desempenham um papel crucial, pois oferecem às instituições de ensino público da educação básica a possibilidade de gerir seus próprios recursos e aplicar investimentos em melhorias que favorecem a comunidade escolar, incluindo aspectos como infraestrutura, materiais pedagógicos e iniciativas que elevam a qualidade do ensino. A independência financeira gerada pelo PDDE favorece uma administração mais eficaz e envolvente, além de fortalecer a gestão escolar e a participação ativa da comunidade.

Os recursos recebidos pelas Unidade Executoras são diversos, todos advindos do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. No que se refere aos recursos do PDDE classifica como:

- PDDE Básico – Esse recurso é regulamentado pela Lei 11. 947/2009 com o objetivo de destinar recurso diretamente às escolas públicas para manutenção e pequenos investimentos, a fim de melhorar a infraestrutura e as condições de ensino na escola:

Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter complementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei (Redação Lei nº 12.695, de 2012; Fortunatti, 2009).

O PDDE é dividido por categorias destinado a aquisição de custeio (material de expediente e materiais pedagógicos, formação de professores e serviços de pequenos reparos) e capital (materiais e equipamentos com durabilidade de mais de dois anos como notebook, impressora). Além da Lei 11.947/2009, existem as Resoluções/FNDE que orienta os critérios de repasse, valores por aluno e os comandos para a prestação de contas.

- PDDE Qualidade – Programa voltado para projetos educacionais específicos com o objetivo de alavancar a qualidade na educação. Dentro desse programa encontramos a o Programa Educação Conectada que possibilita a compra de equipamentos tecnológicos e a contratação de serviço de provedor de internet, para otimizar as atividades pedagógicas.

Com relação a execução dos recursos PDDE e Ações agregadas, além das formações ofertadas, sejam presencias ou online a SEMED/Manaus disponibiliza em seu portal uma página com orientações baseadas na Lei 11.947/2009 e as resoluções mais atualizadas que orienta sobre recebimento, execução e prestação de contas de todos os recursos recebidos pela Unidade Executora. O passo a passo conforme as orientações nas formações e no site da SEMED, consiste em reunir a equipe pedagógica, administrativa, comunidade local e membros do Conselho Escolar, socializar os valores em conta da Unidade Executora advindos dos Programas contemplados pela unidade de ensino, em seguida fazer o levantamento das necessidades da escola com foco no pedagógico, colocar todas as necessidades sinalizadas pelos os segmentos e representatividade da escola, desde a cozinha até a secretaria no Plano de Aplicação, elaborar o Rol de Materiais com os referidos itens constante no Plano de Aplicação, por fim, elaborar a Ata com a assinatura de todos os que participaram na sinalização dos itens necessários para aquisição com o recurso da determinada verba.

Após conclusão do Plano de Aplicação, Rol de Materiais e Ata devidamente assinada por todos os envolvidos nesse processo de escolha de serviços e materiais a serem adquiridos pelas verbas, encaminhar para aprovação dos Técnicos dos Programas Federais lotados na Divisão Distrital Zonal de acordo com a zona onde a unidade de ensino está inserida. Os critérios para aprovação do Plano de Aplicação sigam os moldes da Lei 11.947/2009, Art. 23:

Os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino (Fortunatti,2009).

O PDDE é uma das políticas mais duradouras de financiamento para as escolas públicas da educação básica no Brasil, superada apenas pelo PNAE. Sua característica principal é a transferência de recursos financeiros para todas as instituições públicas de ensino, tanto estaduais quanto municipais, configurando-se como um programa universal. Para compreender a evolução do PDDE e as (re)formulações que ocorreram em sua aplicação, utilizei diversas ferramentas e métodos teórico-metodológicos que facilitaram a análise de documentos (como normas, cadernos do PDDE e pesquisas) e a condução de entrevistas com os gestores da política no FNDE. As categorias adotadas para a análise da legislação (resoluções) do PDDE incluíram: período, normatização, objetivos, beneficiários, procedimentos e prioridades.

O PDDE se destaca principalmente pelo seu enfoque na descentralização, já que os fundos do FNDE são transferidos diretamente às escolas, que então assumem a responsabilidade pela administração desses recursos. Isso está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a qual, em seu artigo 12, determina que as instituições de ensino devem: “II - gerenciar seu corpo docente e seus recursos materiais e financeiros” (Brasil, 1996).

Para garantir a qualidade a boa aplicabilidade do recurso de acordo com as normativas do FNDE se faz necessário para efeito de execução e prestação de contas dos recursos contemplados pela unidade de ensino, pelo menos três pesquisas de preço para garantir a transparência na aplicação do recurso, a escolha da melhor proposta ofertada pelo mercado e evitar o desperdício do dinheiro público.

Após coleta das pesquisas de preços, essas passam por uma avaliação e aprovação com registro em Ata, denominada Ata de Consolidação de Pesquisas de Preços, onde fica registrado os critérios de escolha como melhor preço, melhor qualidade do produto ou serviço e o prazo de entrega, que após avaliado pelo Conselho Fiscal da Unidade Executora, a Ata é assinada e autorizada a aquisição daquele bem, serviço ou materiais. Vale ressaltar que o Conselho Fiscal é composto por um presidente (membro da comunidade) e dois membros titulares (representante da comunidade, pais/responsáveis ou funcionários da escola) e tem a incumbência de aprovar ou desaprovar as pesquisas realizadas conforme rege no Estatuto no Art.38:

São atribuições dos Conselheiros: I. Organizar seus segmentos, agindo como porta-voz de interesses e posições de seus pares; II. Promover reuniões com seus segmentos a fim de discutir questões referentes à organização e funcionamento da escola visando ao encaminhamento de sugestões e proposições ao Conselho; III. Representar seus segmentos, visando sempre à função social da Escola; IV. Participar das reuniões ordinárias e extraordinárias sempre que convocados. V. Divulgar as definições do Conselho a seus pares; VI. Colaborar e auxiliar o Diretor na execução das medidas definidas no Conselho Escolar, desenvolvendo ações no âmbito de sua competência; VII. Cumprir e fazer cumprir o presente Estatuto (Fortunatti,2009).

Os recursos financeiros devem dar suporte as ações e projetos desenvolvidos na unidade de ensino como Feira de Ciências, Atividades de Jogos e competições, Cantinho da Leitura, Play Groud, enfim, as possibilidades são diversas para a boa aplicabilidade de todo e qualquer recurso que adentro a escola, sempre dando voz e vez aos corpo docente, comunidade escolar e comunidade local. Saviani entende que:

As políticas educacionais são valorosas nas discussões teóricas de conhecimentos relacionados com a pedagogia e a política, uma vez que “[...] pressupõe a compreensão da política educacional como uma atividade que se exerce no entrecruzamento de duas ciências práticas: a ciência política e a ciência pedagógica” (Saviani, 2017).

Segundo Arantes (2019), a origem do PDDE Básico precisa ser compreendida considerando seguinte contexto macro:

A hegemonia neoliberal marcou a concepção de financiamento presente no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Como primeiro programa de transferência de recursos financeiros da União para escolas públicas, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consolidou-se como mecanismo de promoção do financiamento descentralizado do sistema de ensino brasileiro, sob discurso de que proporcionaria melhores condições de investimento na qualidade educacional preconizada pela Constituição de 1988 (Arantes, 2019).

O PDDE Básico foi criado e colocado em prática como um inovador programa federal que realiza o financiamento direto às instituições de ensino, com o objetivo de descentralizar recursos, alinhando-se a uma das diretrizes centrais do Banco Mundial em suas recomendações para a execução das reformas na educação. Valente (2011) assevera que, a criação do PDDE Básico veio acompanhado pelo discurso de contribuir com a autonomia da escola na gestão dos recursos financeiros, em defesa da qualidade da educação pública e do fortalecimento da gestão democrática, além de, por meio do repasse direto de recursos às escolas, contribuir para dificultar os desvios e gastos indevidos com os recursos.

O PDDE foi criado tendo por objetivo principal o envio de recursos federais, provenientes do Salário Educação – cota federal, diretamente para as escolas públicas do ensino fundamental, como uma das medidas proclamadas para promover a melhoria da qualidade desta etapa da educação. O suposto é justamente de que: [...] a melhor política para o uso eficiente dos recursos em benefício dos alunos consiste em repassá-los diretamente às escolas, uma vez que os diretores, professores e a comunidade escolar em geral, por se acharem mais próximos da realidade local, reúnem melhores condições para definir as necessidades das unidades escolares a que estejam vinculados e, por conseguinte, a racional utilização dos recursos (MEC/FNDE, 1995).

PROCESSO METODOLÓGICO

É importante destacar que a análise da literatura existente nas pesquisas acadêmicas não se limita à simples reiteração de trabalhos anteriores sobre certos temas. Na verdade, trata-se de um parecer na escola pesquisada com embasamento teórico por meio de uma revisão bibliográfica, empregou-se a análise de documentos como um método adicional de pesquisa, possibilitando explorar diferentes ângulos do tema em estudo e fornecendo os dados e informações essenciais para a avaliação do PDDE. Dessa forma, a análise documental foi utilizada como uma abordagem metodológica para investigar a origem do Programa.

Ludke e André (2005) destacam que a metodologia qualitativa traz contribuições significativas para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao pesquisador

desenvolver uma “sensibilidade” ampliada em relação à interação natural e menos intrusiva com os participantes do estudo. Além disso, essa abordagem possibilita ao pesquisador uma conexão direta e detalhada com o objeto de estudo e a cultura dos envolvidos, favorecendo uma compreensão mais profunda dos aspectos analisados. Diante do que foi apresentado, a pesquisa se fundamentou em uma abordagem qualitativa, pois ela possibilita uma compreensão mais aprofundada dos processos que envolvem as políticas educacionais, com ênfase no programa PDDE, que é o eixo central deste estudo. Essa abordagem também facilita a análise das particularidades de cada sociedade, visando explorar as percepções sociais relacionadas ao tema da pesquisa, o que é crucial para compreender as verdadeiras potencialidades e demandas.

De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é aquela que se destina a explorar a história, as interações, as representações, as crenças, as percepções e as opiniões, resultantes das interpretações que as pessoas realizam sobre sua vida, a criação de seus objetos e a construção de sua identidade, além de suas emoções e pensamentos. Embora essas abordagens tenham sido aplicadas em estudos de grandes populações [...] elas se adaptam de maneira mais eficaz a investigações de grupos específicos e segmentados, analisando histórias sociais sob a perspectiva dos protagonistas, suas relações e em análises de discursos e documentos.

A presente pesquisa deu-se em uma Instituição de Ensino pública, localizada na Cidade de Manaus-Amazonas/Brasil – CMEI. A instituição procura formar uma parceria entre a Escola e a Família em um ambiente de respeito e colaboração, visando preparar estudantes autônomos, pensantes e críticos conforme suas aptidões. Dessa maneira, buscamos oferecer as melhores vivências para seu crescimento intelectual, emocional, físico e social.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem como finalidade oferecer apoio financeiro, de forma complementar, às instituições de ensino público da educação básica pertencentes às redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Inclui também as escolas de educação especial que se qualifiquem como beneficiárias de assistência social ou que ofereçam atendimento gratuitas ao público.

ANÁLISE DOS DADOS

Uma das principais características do PDDE Básico é seu aspecto descentralizado, já que os recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são enviados diretamente às instituições de ensino, que assumem a responsabilidade pela administração desses fundos. Nas escolas, essa iniciativa é amplamente reconhecida como PDDE Básico. Os resultados apontam um quadro de ineficácia da aplicação dos recursos financeiros quando esses não são compartilhados com a Unidade Executora, com a comunidade escolar e com a comunidade local. Essas são as causas do recursos recebidos pela escola não serem aplicados de acordo com os seus objetivos que é: garantir o funcionamento adequado da escola e promover uma educação de qualidade.

A unidade de ensino só avança quando os atores envolvidos no fazer diário tem compreensão e exercem seus respectivos papéis e responsabilidades, que seja a família, a comunidade escolar e nesse caso a Unidade Executora, aqui representada pelo gestor escolar, representante da comunidade, representante de pais. Essas classes quando juntas e sabedoras de suas funções e compromissos, conseguem alcançar uma educação de qualidade, pois a força formada por essas representatividade tem potencial para a aplicação da verbas de forma exitosa, sejam elas verbas federais, municipais ou advindas de recursos próprios.

Realizar momentos de escuta com os conselheiros e comunidade escolar para levantamentos das reais necessidades da escola, socializar os valores dos repasses referente as verbas federais e municipais, planejar a aplicação dessas verbas com critérios baseado no principio de isonomia e lisura, descentralizando a execução dos recursos, com foco no pedagógico, são esforços para aprimorar a qualidade da educação e promover uma gestão eficiente, alcançando resultados que impactam a vida escolar do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica comprovado que a Unidade Executora quando caminha lado a lado com a Gestão, os resultados são melhorados e a qualidade na educação se torna uma realidade. Uma Gestão centralizada tem tendência a fracassar na área financeira e pedagógica da escola além de fadar ao fracasso dos resultados. O compartilhamento da gestão dos recursos com os órgãos colegiados potencializa os resultados, e dar a oportunidade de todos os envolvidos no processo educacional serem partícipe e responsáveis por impulsionar o ensino aprendizagem e todo o processo educacional incluindo a execução assertiva das Verbas, já uma gestão centralizada está atrelada a uma alta direção ou instância superior, dessa forma as unidades de ensino tem pouca autonomia, e seguem tudo o que é dirigido pelo centro, inclusive a execução das verbas, tornando sem eficácia e sem aplicabilidade no real destino das mesmas que é o pedagógico.

Um movimento de multiplicação de conhecimento por meio dos conselheiros juntamente com a equipe administrativa e pedagógica, é essencial para a divulgação no âmbito da comunidade escolar os objetivos e a obrigatoriedade da prestação de contas de todos os repasses advindo do FNDE, Prefeitura, recursos próprios (festa junina, rifas, bingos). O Objetivo desses recursos devem ser discutidos com todos os seguimentos envolvidos na educação e seus órgão colegiados; a prestação de contas de acordo com as Leis e resoluções devem ser também compartilhado de modo que todos cumpram seu dever, dessa forma as especificidades da comunidade educacional são contempladas, e as tomadas de decisões compartilhadas de modo que os diferentes setores na unidade de ensino se tornem co-responsáveis, com isso é possível chegar numa gestão menos controladora e mais flexível.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Emerson Clayton. **Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE) e a perspectiva da redução das desigualdades regionais: uma análise a partir da região Norte do Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa De Pós-Graduação Em Educação, 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto do Conselho Escolar**. Brasília: MEC, 2019.
- CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- FORTUNATTI, J. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 168p. MANAUS. Decreto Municipal nº 9.669, de 11 de julho de 2009. Implantação dos Conselhos Escolares em todas as unidades de ensino.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.
- MEC - Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE/MEC nº. 20, de 6 de maio de 1995**.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- SAVIANI, D. **Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, p. 1-5, 2017. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>
- ALENTE, Lucia de Fatima. **Permanências e mudanças na organização do trabalho escolar nas Geraes: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE- Escola**. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.



Desafios do Corpo Docente da Escola Estadual Vasco Vasques, que é uma Escola Piloto na Inserção do Novo Ensino Médio, no Município de Manaus/AM/ Brasil

The Insertion of the New High School in the Vasco Vasques State School, in the Municipality of Manaus, Amazonas, Brazil: Challenges of a Pilot School – Years 2021/2022

Aurinéia dos Santos Gomes

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Nilton Lins. Experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral. Mestrado pela Universidad De La Integración De Las Américas

Resumo: O interesse em abordar o tema proposto surgiu quando um grande número de docentes da Escola Estadual Vasco Vasques aparentemente demonstrou não ter grandes conhecimentos sobre a inserção do Novo Ensino Médio, mesmo que esta escola seja piloto na inserção do Novo Ensino Médio. A autora constatou o problema após suas próprias vivências acadêmicas. Evidentemente que esse desconhecimento aparente pela inserção do novo ensino médio deve-se em grande parte ao período pandêmico que restringiu uma construção mais apurada deste estudo. Mas, o fato é que mesmo com essas adversidades o estudo foi concluído com essas bases. É notável a responsabilidade da escola e principalmente do corpo docente em estimular o aluno a validação de suas competências e interesses para um melhor investimento em seu futuro pessoal e profissional. A escolha do tema é de grande significância, pois leva a sociedade à reflexão sobre a importância da atualização do professor quanto ao conhecimento das bases do novo ensino médio nas escolas públicas.

Palavras-chave: novo ensino médio; conhecimento; educação futura.

Abstract: The interest in addressing the proposed topic arose when a large number of teachers at the Vasco Vasques State School apparently demonstrated that they did not have much knowledge about the introduction of the New High School, even though this school is a pilot in the introduction of the New High School. The author realized the problem after her own academic experiences. Evidently, this apparent lack of knowledge about the introduction of the new high school is largely due to the pandemic period that restricted a more accurate construction of this study. However, the fact is that despite these adversities, the study was completed with these bases. The responsibility of the school and especially of the teaching staff in encouraging students to validate their skills and interests for a better investment in their personal and professional future is remarkable. The choice of the topic is of great significance, as it leads society to reflect on the importance of updating teachers' knowledge of the bases of the new high school in public schools.

Keywords: new high school; knowledge; future education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem enfoque descritivo, pois visa efetuar a descrição de processos, mecanismos e relacionamentos existentes na realidade do fenômeno estudado, com registro e análise dos fatos sem manipulação dos mesmos, mostrando então a realidade de um determinado grupo (Cervo *et al.*, 2007).

Para o alcance dos objetivos, a pesquisa foi realizada com enfoque qualitativa, posto que a coleta de dados foi realizada no ambiente em que os fenômenos aconteceram, proporcionando a apresentação de resultados coerentes que facilitaram a investigação e compreensão dos fatos.

São desenvolvidas duas etapas de pesquisa: primeiramente é conduzida a fase qualitativa para se conhecer o fenômeno estudado. De posse dessas informações, parte-se para a construção de um questionário fechado e o aplica no setor. Depois da tabulação, é feita a análise dos dados com o auxílio de instrumentos estatísticos. A decisão pelo desenvolvimento de uma pesquisa quali-quanti envolve, além do interesse dos pesquisadores, o enfoque dado ao problema de pesquisa que, muitas vezes, depende de uma abordagem múltipla para ser adequadamente investigado (Gil, 2010, p. 23).

Para o alcance dos objetivos, a pesquisa foi realizada com enfoque qualitativa, posto que a coleta de dados foi realizada no ambiente em que os fenômenos aconteceram, proporcionando a apresentação de resultados coerentes que facilitaram a investigação e compreensão dos fatos.

São desenvolvidas duas etapas de pesquisa: primeiramente é conduzida a fase qualitativa para se conhecer o fenômeno estudado. De posse 21 dessas informações, parte-se para a construção de um questionário fechado e o aplica no setor. Depois da tabulação, é feita a análise dos dados com o auxílio de instrumentos estatísticos. A decisão pelo desenvolvimento de uma pesquisa quali-quanti envolve, além do interesse dos pesquisadores, o enfoque dado ao problema de pesquisa que, muitas vezes, depende de uma abordagem múltipla para ser adequadamente investigado (Gil, 2010, p. 23).

CARGA HORÁRIA SEMANAL DE DOCÊNCIA

O resultado mostra que a grande maioria dos docentes tem carga horária semanal maior que 20 horas. Sendo 22% com carga de 20 horas semanais, 53% com carga de 40 horas e 22% com carga de 60 horas semanais.

De acordo com o indicador de esforço docente realizado pelo Inep no senso de 2020, 43% dos professores do ensino médio trabalham em dois turnos, tem até 400 alunos, trabalham em duas ou mais escolas e ministram aulas em ensinamentos diferentes (Ministério da Educação, 2020).

Ensinar com autoria exige tempo, o professor necessita tempo para organização e produção coletiva, necessita tempo para sistematização de seus saberes, necessita tempo para reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Pimenta, 1999, p. 28).

A principal causa de o professor trabalhar em outro turno é a necessidade no aumento da remuneração. Quando a carga horária é na mesma escola, o docente conta com um intervalo de até duas horas, podendo aproveitar esse tempo para descansar ou realizar outras atividades, caso contrário a rotina se torna mais cansativa pelo deslocamento. Mais complicada é a situação dos que trabalham 60 horas, estes podem tornar-se profissionais sobrecarregados, essa situação é visível, em certas ocasiões é possível observar o cansaço presente e ainda mais nesses docentes especificamente, podendo até interferir na qualidade e execução de suas atividades, com a carga excessiva, não sobra tempo para sua formação e também podem contribuir para a precarização do ensino.

Soares (2018) afirma que cada vez mais é requerido dos docentes mais qualidade na educação, surgindo assim cobranças diárias sobrecarregando-os com a preparação das aulas e com a responsabilidade na formação dos jovens, tendo que mostrar a eles os valores sociais e ainda contribuir com o desenvolvimento do país. Professores que têm a carga horário excessiva podem sofrer consequências na saúde, e por isso é importante seu bem-estar no ambiente de trabalho, infelizmente com o resultado obtido, pode-se afirmar que a realidade anda aquém do ideal.

FORMAÇÃO DO DOCENTE REFERENTE AO NOVO ENSINO MÉDIO

O resultado mostra que apenas 28% dos docentes realizaram a formação para o Novo Ensino Médio e 72% não participaram de nenhuma formação.

O estudo de Silva *et al*, (2021) buscou analisar o processo de formação continuada para o Novo Ensino Médio com 4.324 docentes de 92 escolas de ensino médio que iriam adotar o NEM até 2022. Entretanto, com a pandemia de Covid-19, o resultado da pesquisa apontou que o sucesso da implementação do novo ensino médio previsto para 2022 depende da formação dos professores de todas as escolas de ensino médio, sendo que no atual ambiente serão requeridos a utilização de recursos tecnológicos, tudo isso deverá ser reformulado e discutido para o bem de todos.

Um dos desafios da educação básica no sistema público é a formação continuada dos docentes, principalmente após a publicação da BNCC. Para formação do docente o Ministério da Educação lançou em outubro de 2021 uma formação complementar gratuita, com os conteúdos condizentes com a atualização da BNCC para os docentes da rede pública e privada visando a implantação de fato do Novo Ensino Médio prevista para 2022. A meta é que cerca de 500 mil professores da rede pública realizem o curso que está disponível na plataforma Avamec (Brasil, 2021).

Faz-se relevante frisar que a formação continuada do docente não necessariamente deve acontecer de forma obrigatória, mas, que ele seja consciente da importância e influência da formação para qualidade do ensino, o bom senso desse profissional sim o leva a busca pelo saber, tornando-o um profissional capacitado possibilitando resultados promissores aos discentes.

No entanto, embora o resultado tenha sido obtido em período da Pandemia de Covid-19 e ao mesmo tempo em que iniciava o processo de formação para o professor, eles podem ser considerados muito abaixo do esperado.

O Ministério da Educação através de sua plataforma de formação continuada ofereceu cursos de formação online para que professores de todo Brasil pudessem ter um melhor entendimento do professor sobre o novo ensino médio. A Secretaria de Estado de Educação do Amazonas também ofereceu uma série de oficinas online de capacitação para os professores que atuam no ensino médio. Contudo, mesmo que tenham ofertado os cursos de formação, o resultado na realidade nessa pesquisa mostra que o MEC e a SEDUC-AM, não obtiveram retorno, e provavelmente o alto índice de professor que não realizou a formação seja devido aos inúmeros problemas que a pandemia de Covid-19 gerou, ou ainda, por problemas ou ausência de comunicação e divulgação, falta de conectividade, conscientização quanto à importância dessa parte do processo de inserção do Novo Ensino Médio, responsabilidade quanto ao processo de inserção tanto por parte dos profissionais quanto pelos responsáveis, busca de maneiras efetivas para realizar tanto a divulgação quanto para a formação em si.

DIFICULDADES DO DOCENTE NA INSERÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O resultado mostra que 87% dos docentes estavam cientes que a escola em questão era piloto do ensino médio e apenas 13% não estavam ciente. É um número expressivo de docentes que sabiam que a escola era piloto.

É de suma importância que o docente esteja atento sobre as diretrizes e modificações do processo de ensino aprendizagem que ocorrem em sua escola para que possa fazer sua adequação, dar sua opinião, tirar suas dúvidas entre outras situações.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, na cidade de Manaus as escolas pilotos foram escolhidas ainda no ano de 2020, com a meta de implementar o Novo Ensino Médio na capital e no interior até 2021. Sua assessoria de comunicação e gestão ficou responsável por informar aos docentes e profissionais da educação envolvidos nestas escolas (SEDUC, 2020).

O resultado dos docentes que não estavam cientes pode estar atrelado ao período pandêmico que iniciou em 2020, onde o ensino precisou se reinventar e as aulas ficaram na maior parte de forma virtual ou híbrida inviabilizando muitas vezes a comunicação direta com a coordenação escolar. Muitos tiveram perdas de entes queridos e familiares, outros eram do grupo de risco e só ministravam aulas remotas dentre outras situações.

Sendo a formação do professor considerada como maior desafio, pode ser pelo fato da maioria não está familiarizado quanto ao objetivo e o ensino do novo ensino médio. É desafiador aplicar uma metodologia que não foi compreendida suficientemente. Se o objetivo do ensino é a melhoria na formação do aluno é imprescindível que aquele docente que está ensinando esteja seguro sobre qual direcionamento seguir em sala de aula. Dessa forma podemos afirmar que a lacuna na formação afetou a qualidade da inserção do NEM na Escola Estadual Vasco Vasques.

Silva *et al.* (2021) iniciou um estudo para analisar o processo de formação do NEM, porém teve seu resultado sem atingir o objetivo proposto devido aos diversos problemas que Pandemia de Covid-19 desencadeou no decorrer de sua pesquisa. O distanciamento social foi decretado onde muitas das escolas fecharam e ficaram somente com o ensino remoto inviabilizando muitas vezes a comunicação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

Tozzeto *et al.* (2017) realizaram um estudo com 27 professoras e discutiram a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional da docência e o estudo verificou que as mesmas demonstraram que suas práticas são oriundas de experiências passadas pela formação continuada e acreditam que seja uma solução. Todas demonstraram grande valor à formação continuada na ascensão de sua carreira profissional. Todas participavam de programas de formação continuada ancorados nos saberes de suas experiências em prol de um melhor processo de ensino aprendizagem.

A infraestrutura da escola também é importante na formação do cidadão. De certo é necessário que haja por parte dos órgãos competentes a criação de melhorias estruturais para que seja possível complementar os conteúdos teóricos. Por exemplo, na escola onde foi realizada a pesquisa, há alunos sem acesso à internet, sejam pela conectividade ou por falta de um aparelho (smartphone, tablet, notebook, entre outros) e ficam prejudicados com o avanço da tecnologia porque não podem fazer suas pesquisas. É interessante se a escola disponibilizar laboratório de informática conectado à internet e que os equipamentos disponíveis atendam a demanda da escola e não somente um pequeno grupo. Além é claro de laboratório de ciências entre outros equipamentos que potencializem o ensino.

Segundo Garcia (2014), a infraestrutura é conceituada como tudo que corresponde às instalações, equipamentos, utensílios e serviços imprescindíveis para o funcionamento escolar e no auxílio da aprendizagem do aluno.

Evidentemente que uma escola com laboratórios de informática e de química, bibliotecas, sala de estudos funcionando consegue instigar mais o aprendizado do aluno do que as que não possuem nenhum desses itens, isso é fato.

O estudo de Vasconcelos *et al.* (2020) que teve o objetivo de identificar se a infraestrutura escolar e os Investimentos públicos em Educação elevam o desempenho educacional, evidenciou que o desempenho do aluno não depende somente de seu esforço, mas de escolas que disponham de uma boa infraestrutura. E verificou que a infraestrutura exerce maior importância no desempenho escolar

do que mesmo os investimentos públicos isso se deve ao fato de que em muitas dessas escolas não possuem nem a infraestrutura básica de funcionamento, algumas com carteiras insuficientes, lousas quebradas, buracos no telhado que inviabiliza as aulas em dias de chuva, a falta de iluminação adequada, entre outros.

Vale ressaltar que a formação do professor não se edifica através de acúmulos de cursos, técnicas e sim por meio de um trabalho de reflexão e autocrítica. Ou seja, além da formação do docente também deve haver uma autoavaliação para reconhecimento de possíveis déficits e assim será possível fazer uma busca de conhecimento direcionada para onde houver a necessidade.

É importante que a escola receba verbas do governo para oferecer uma infraestrutura que condiz com a realidade local da escola do sistema de ensino. Isto inclui tanto a formação do professor quanto a oferta de espaço e ambientes dentro da própria escola que possam promover a execução do novo ensino médio em cada ano letivo desta etapa (Vasconcelos *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade que o professor carrega em inserir um novo ensino é grande, vai tornando-se um desafio quando o mesmo não se sente seguro em ministrar aulas inovadoras ou ainda não tem a compreensão necessária da nova proposta aplicada. É ele quem vai direcionar os alunos aos novos caminhos e para isso necessita estar preparado. Quanto ao “por que” de ser considerado um desafio será tratado mais adiante, onde serão tratadas as justificativas dadas pelos docentes.

O ciclo de mudanças a serem feitas no ensino médio foi iniciado. Certamente acontecerão acertos e falhas. Torna-se necessário, planejar, executar e avaliar os processos ao longo da inserção do NEM na escola, logo a avaliação da escola e a autoavaliação do docente visando os objetivos da BNCC, serão fundamentais para o desenvolvimento do novo ensino médio.

Em meio à realidade atual, cada vez mais é necessário investir na qualidade de ensino. Dar valor e reconhecer o professor como sujeito fundamental no sistema de ensino, é garantir que os mesmos tenham formação e ferramentas adequadas ao que lhes é proposto. Isso porque o professor se depara com as diversidades culturais, e mesmo assim, há uma busca da sua parte em dar ao aluno condições de prepará-lo para os desafios da vida.

Com base nesta pesquisa, recomenda-se que o professor faça a formação continuada que está disponível na plataforma Avamec do Ministério da Educação, onde poderá assistir às aulas, busque conhecer os documentos que tratam das mudanças ocorridas na estrutura do ensino tanto a nível federal, quanto estadual, bem como as metodologias que podem ser aplicadas durante suas aulas. Isso é de extrema necessidade para que o professor tenha autonomia em executar seu trabalho.

É cabível a criação de um grupo de estudos com os docentes que ministram ou que irão ministrar aulas no Novo Ensino Médio. Com o objetivo de trocar informações, tirar dúvidas, fazer debates, criar metodologias de ensino entre outras, havendo encontros semanais virtuais ou dentro do ambiente escolar. Vale ressaltar que essa medida melhora a qualidade de ensino contemplando tanto o docente quanto o discente.

Também seria interessante a criação de um grupo de apoio ao enfrentamento da pandemia de covid-19 com os alunos, onde os mesmos pudessem expressar suas dúvidas quanto a essa realidade que assusta toda humanidade.

É importante uma conversa pacífica com a gestão da escola, juntamente com o Conselho Escolar a fim de esclarecimentos sobre a carência de formação referente ao Novo Ensino Médio e solicitar melhorias na infraestrutura e nos recursos tecnológicos da escola, tudo em prol de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação: **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**.

BRASIL, **Ministério da Educação**: Institucional 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília, DF, 2018.

BRASIL, **Portaria 649 de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de apoio ao Novo ensino Médio.

BRASIL, **Portaria 331 de 05 de abril de 2018**. Institui o Programa de apoio a implementação da Base Nacional Comum Curricular- ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

BRASIL, **Projeto de Lei 6.840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

BRASIL, **Resolução FNDE número 21 de 14 de novembro de 2018**. Destina recursos financeiros as escolas públicas estaduais e distritais para apoiar a implementação do novo ensino médio.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. **Perfil dos professores brasileiros**.

CNE- Conselho Nacional de Educação. **Resolução de nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

SANTOS, L. G. T. **A ansiedade e o estresse como meios dificultadores da aprendizagem no ensino superior remoto**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, C.M.B.; SANTOS, E.O. **Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância**. *Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica*. Vol. 1 2020.

SILVA, M.R. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

UNICEF- **Fundo das Nações Unidas para a Infância: Indicadores da qualidade no ensino médio**. 2018.

VASCONCELOS, J.C. *et al.* **Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional**. Ensaio: avaliações e políticas públicas em educação, n29, p.874-898.



A Inserção do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Vasco Vasques, no Município de Manaus, Amazonas, Brasil: Desafios de uma Escola Piloto – Anos 2021/2022

The Insertion of the New High School in the Vasco Vasques State School, in the Municipality of Manaus, Amazonas, Brazil: Challenges of a Pilot School – Years 2021/2022

Aurinéia Dos Santos Gomes

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Nilton Lins. Experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral. Mestrado pela Universidad De La Integración De Las Américas. <http://lattes.cnpq.br/1840538692676397>

Resumo: Neste estudo buscou-se conhecer as dificuldades dos docentes da escola piloto Vasco Vasques na inserção do Novo Ensino Médio. Para tanto, foi realizado uma pesquisa quali-quantitativa de enfoque descritivo, com amostra de 32 docentes que ministravam aulas para o 1º ano do ensino médio no ano letivo de 2021. Foram utilizados os dados de 02 questionários, analisados através de gráficos e de tabelas que possibilitaram verificar que existem dificuldades a serem sanadas para melhoria do ensino, onde há uma relação direta entre a falta de formação continuada e as dificuldades da implantação do Novo Ensino. Vale ressaltar que a pandemia de covid-19 contribuiu ainda mais com as dificuldades. Os achados desta pesquisa podem facilitar a elaboração de projetos e medidas de intervenção eficazes na melhoria do ensino e da implantação do Novo Ensino Médio. É pertinente ressaltar a escassez de estudos que falam sobre as dificuldades dos docentes de escolas piloto do Novo Ensino Médio, sendo necessária a produção de mais estudos quanto ao tema.

Palavras-chave: novo ensino médio; docente; escola piloto.

Abstract: In this study, we sought to understand the difficulties faced by teachers at the Vasco Vasques pilot school in the insertion of the New High School. To this end, a qualitative-quantitative research with a descriptive approach was carried out, with a sample of 32 teachers who taught classes for the 1st year of high school in the academic year of 2021. Data from 02 questionnaires were used, analyzed through graphs and tables that made it possible to verify that there are difficulties to be solved to improve teaching, where there is a direct relationship between the lack of continuing education and the difficulties of implementing the New Teaching. It is worth mentioning that the covid-19 pandemic contributed even more to the difficulties. The findings of this research can facilitate the elaboration of projects and effective intervention measures to improve teaching and the implementation of the New High School. It is pertinent to emphasize the scarcity of studies that talk about the difficulties of teachers of pilot schools of the New High School, being necessary the production of more studies on the subject.

Keywords: new high school; teacher; pilot school.

INTRODUÇÃO

O ensino médio é direito de todos os indivíduos e dever do Estado e da família brasileira, sua promoção é incentivada com a colaboração da sociedade. Visa o desenvolvimento pessoal para o preparo ao exercício da cidadania e qualificação profissional. Em 1996, foi criada a Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde foi previsto o compromisso do Estado brasileiro com uma educação voltada ao desenvolvimento dos estudantes, acolhimento e ao respeito às diferenças. Em seu artigo 1º é relatado a prioridade que é a formação humana para a construção de uma sociedade com mais justiça, democratizada e inclusiva (Brasil, 1996).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/ 1996) iniciou-se várias tentativas de reformular o Ensino Médio no Brasil. E para dar ênfase em algumas dessas iniciativas, no período de 21 anos, foram registradas três diretrizes curriculares distintas com referências propositivas e conceituais pelo Conselho Nacional de Educação, o Projeto de Lei 6.840/13, dois Decretos que possuem regulamentações diferentes no que diz respeito com a educação profissional, e a Medida Provisória 746/16 consecutivamente aprovada como a Lei 13.415/17, onde desencadeou de forma ampliada o processo de reforma curricular bem como as regras que tratam do financiamento desta etapa da educação básica (Brasil, 2017).

Em pouco mais de 20 anos, houve aumento de 25% para aproximadamente 70% de indivíduos em faixa etária compatível com o ensino médio que estão estudando nesta etapa da educação básica. Deve-se ao incentivo dado pela Emenda constitucional 59/2009 que se fez obrigatória a matrícula de todos os indivíduos com idade entre 04 e 17 anos até 2024. Entretanto, esses dados comparados com a Meta 3 do Plano Nacional de Educação, que inclui de 85% da faixa etária de 15 e 17 anos até 2024, mostra a tendência ao descumprimento de tal meta, pois em 2020 muitos jovens estavam sem nenhum vínculo escolar (Silva, 2020).

RENDIMENTO ESCOLAR NO BRASIL

Segundo o Ministério da Educação (2017), o rendimento escolar é conceituado como a capacidade do aluno em absorver, aplicar e expressar o conhecimento. Além disso, pode ser o resultado das habilidades dos alunos com as competências da escola em que estão matriculados.

Através do boletim escolar do aluno, ou seja, das notas obtidas por ele, é verificado seu rendimento individual, que pode ser em período bimestral, semestral ou anual. Embora, sejam consideradas o rendimento do aluno em forma de nota, segundo a Seduc-AM (2021), são consideradas no ensino médio bases da progressão de aprendizagem entre as etapas da formação do estudante, a mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, que entre outros, visa resolver demandas complexas da vida cotidiana, o que algumas é complexo quantificar.

As taxas do rendimento escolar informam a situação das escolas dentro de um contexto educacional. São imprescindíveis para fazer o cálculo do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB. Essas taxas ficam disponíveis para o sistema educacional e público em geral, no site do Ministério da Educação.

Para obtenção de dados mais fidedignos são aplicados aos alunos exames padronizados como é o caso do Sistema de avaliação da educação básica - SAEB que apresentam informações desde o ano de 2005 (Educacenso, 2019).

Os dados do referido Educacenso são representados da seguinte maneira: Índices de aprovação (aprovação anual do aluno); reprovação (reprovação anual do aluno) e a taxa de abandono (quando o aluno abandona a escola por diversos motivos) nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio. A aprovação e a reprovação muitas vezes estão relacionadas com o tipo de ensino recebido ou com interesse que o aluno possui pelos estudos, já o abandono pode acontecer pelos mais diversos motivos.

Da mesma forma o Educacenso indica que a verificação das taxas de rendimento escolar é acompanhada frequentemente no Brasil através do censo escolar anual, onde as escolas informam os dados e a partir daí são computados para verificação da média brasileira sendo possível avaliar os índices positivos e os negativos apresentados pela pesquisa e depois se necessário é possível que sejam aplicadas medidas cabíveis de resolução.

INDICADORES DE QUALIDADE NO ENSINO MÉDIO

Os indicadores da Qualidade do Ensino Médio têm como principal objetivo contribuir para a construção de um ensino médio de boa qualidade através do estímulo à autoavaliação participativa escolar de todo Brasil. Foi elaborado com a contribuição de estudantes, jovens, adolescentes, professores, pesquisadores, gestores escolares e ativistas de todo país. É composto por sete dimensões, que tratam sobre questões essenciais para a qualidade do ensino médio. É um instrumento autoavaliativo bem flexível, podendo ser adaptado e utilizado de acordo com a realidade, história, criatividade e experiência de cada escola (UNICEF, 2018).

É de grande valia dizer que os indicadores de qualidade foram formulados em conjunto, com a opinião de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração as principais dimensões. A autoavaliação pode ser feita pela própria instituição, e se encontrado alguma divergência, fica mais fácil e mais rápido o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento ou medidas de intervenção.

PRINCIPAIS ATUALIZAÇÕES DO ENSINO MÉDIO

O Novo Ensino Médio, em todas suas formas de ensino e de organização deverá ser orientado não só pelos princípios gerais da Constituição Federal, mas também por princípios específicos estabelecidos para a educação Nacional pre-

sentes no Artigo 5º da Resolução Nº 3 de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV - respeito aos direitos humanos como direito universal; V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI - sustentabilidade ambiental; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (RES,03/CNE, 2018, p.02).

A Lei de nº 13.415/2017 ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, anteriormente com carga horária de 800 horas, aumentando para 1.000 horas anuais, esta é uma previsão de até o ano de 2022, ou seja, a carga total da última etapa da educação básica será no total de 3.000 horas.

Segundo a SEDUC-AM, de um total da carga horária de 3.000 horas impostas pelo Ministério da Educação para o novo ensino médio, sendo o máximo de 1800 horas para a Formação Geral Básica e pelo menos 1.200 horas destinadas aos Itinerários Formativos que poderão ser escolhidos pelo estudante, possibilitando ao mesmo o aprimoramento em um ou mais caminhos relacionados às áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional.

A organização curricular deverá ser mais flexível sendo de duas formas: a primeira para melhor contemplação da Formação Geral Básica na qual ficam organizados as áreas de conhecimentos, no entanto, não exclui componentes curriculares, tentando fortalecer e integrar as relações e suas contextualizações frente a realidade; E a segunda são os Itinerários Formativos foram desenhadas para direcionarem a construção do conhecimento de modo específico, conforme as necessidades e especificidades da comunidade, da qual os estudantes fazem parte (SEDUC-AM, 2021).

Segundo o artigo 12 da Resolução Nº 3 de 21 de novembro de 2018, os Itinerários Formativos devem ser organizados a partir da formação técnica e profissional, considerando:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; II - matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; III - ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução Nº 3 de 21 de novembro de 2018).

O novo ensino médio possibilitará que o discente opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino regular. E ao terminar os três anos, o sistema de ensino o certificará tanto o ensino médio quanto o curso

técnico ou profissionalizante escolhido. Isto pode ser viabilizado pela criação do projeto de vida do discente, onde o mesmo poderá desenvolver suas habilidades de cooperação, defender suas ideias, sendo apoiado a traçar seus objetivos na vida acadêmica, profissional perante a sociedade.

Os Itinerários formativos serão essenciais no ensino. O Ministério da Educação vem com a intenção de que os conteúdos dos grupos é fazer com que se tornem interdisciplinares, ou seja, explicar o tema proposto em várias disciplinas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

A formação continuada é configurada como um processo de conotação evolutiva e contínua valorizada devido aos mais diversos desafios do mundo contemporâneo, onde são requeridos dos docentes, novas práticas de construção de conhecimento. Esta possibilita que sejam estruturados conhecimentos a partir de desafios próprios, onde o docente é colocado como sujeito do processo, permitindo trocas de experiências e dinâmicas reflexivas, tudo isso sendo caracterizado por uma lógica de ação onde formação e prática são articuladas por um problema real (Silva; Santos, 2020).

No Brasil existem ainda professores que ministram aulas no ensino médio e não possuem o nível superior tornando mais dificultosa a inserção deste ensino. Ou seja, há uma necessidade de graduar o professor, especializar e que façam a formação continuada e assim estarem aptos para ministrar as aulas do novo ensino médio.

Segundo os dados do Ministério da Educação, a formação dos professores brasileiros deixa a desejar, muitos ministram disciplinas diferentes da Licenciatura em que o docente é graduado. A falta de profissionais licenciados em certas áreas obriga o sistema de ensino aceitar tais situações.

ESCOLA PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O Ministério da Educação através da Portaria MEC n.649/2018 criou o Programa de Apoio ao Novo Ensino médio – PRONEM, com o intuito de dar apoio as Secretarias de Educação estaduais e também ao Distrito Federal na implementação do Novo Ensino Médio. As principais ações deste programa são: apoio técnico na criação e execução do Plano para implantar o Novo Ensino Médio; apoio técnico para as escolas que terão o programa piloto do Novo Ensino Médio; apoio financeiro; e a criação do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular- ProBNCC através da Portaria MEC nº 331/2018 (Brasil, 2018).

O Ministério da Educação a fim de dar garantia para a implantação de escolas piloto através do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE lançou as diretrizes do apoio financeiro, promovendo o repasse de recursos de acordo com a Resolução FNDE nº 21/2018.

Mais de 4 mil escolas foram contempladas com o programa, e todas as Secretarias estaduais das 27 unidades federativas do país apresentaram Planos de Trabalho para execução da Formação continuada e receberam estes recursos que totalizou aproximadamente o valor de 350 milhões de reais. Parte delas executaram o programa piloto do Novo Ensino Médio e a ação da formação continuada nos anos de 2020 e 2021 e outras iniciarão a ação em 2022 (Brasil, 2021).

Deve ser levado em consideração que muitas escolas não puderam realizar uma boa inserção do novo ensino médio devido à Pandemia de Covid-19. Muitos Estados fecharam as escolas e ficaram apenas na modalidade de ensino remoto. Nas escolas de Manaus no decorrer de 2021, ficaram funcionando de forma híbrida, sendo um dia presencial e o outro remoto. Esse método de ensino foi escolhido com o objetivo de diminuir as contaminações, foi uma medida sanitária.

Vale salientar que o Estado do Amazonas vivenciou no início do ano de 2021 uma situação de emergência, onde muitas vidas foram ceifadas pela extensão da pandemia em poucos dias. Esse cenário atrapalhou consideravelmente a implementação do Novo ensino médio.

Segundo o Ministério da Educação (2019), as Secretarias Estaduais de Educação Estaduais se comprometeram em executar e implementar o programa nas escolas pilotos. Cada escola ficou de adequar o ensino de acordo com a realidade e a cultura local para que assim fosse aplicado uma didática mais proveitosa facilitando o processo de ensino aprendizagem. Todas deverão dar um retorno ao governo quanto ao tipo de ensino que será aplicada naquela região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente o Ensino médio está passando por um ciclo complexo de transição em seus modelos formativos. Antes Ensino Médio e agora denominado Novo Ensino Médio, será mesmo novo? Uma reforma que foi postergada por muito tempo, sua implantação chegou em um período crítico para o mundo, durante a Pandemia de Covid-19. O Novo Ensino Médio traz mudanças importantes que visam beneficiar os estudantes, onde os mesmos poderão sair dessa etapa protagonista de sua história. O aumento da carga horária, os itinerários formativos, as mudanças nas disciplinas obrigatórias e não obrigatórias vem como propulsores para o desenvolvimento intelectual e profissional.

Assim é imprescindível pensar e repensar nos elementos que integram e dão vida ao ensino: a sinergia professor/aluno, ferramentas tecnológicas ou não atreladas a metodologia. Ao longo deste estudo, ressaltou-se o contexto de uma escola piloto do Novo Ensino Médio e o docente como elemento principal, onde buscou-se conhecer os desafios que prejudicam a inserção deste ensino. Foi necessário conhecer o perfil acadêmico dos docentes, investigar suas dificuldades para sugerir formas de inserção do Novo Ensino Médio.

O resultado mostra que a maioria dos docentes da Escola Vasco Vasques são casados, de gênero feminino, na faixa etária de 30 a 39 anos. Resultado não

muito diferente dos resultados da média nacional. Quanto ao perfil acadêmico, a grande maioria tem curso de pós-graduação, seguido por alguns mestres e até doutores, esse resultado é diferente da realidade brasileira que ainda não atingiu a meta estipulada pelo Ministério da Educação. A carga horária da maioria é de 40 horas semanais, ou seja, a maioria trabalha dois horários. A maioria dos docentes tem mais de 10 anos de docência. No que se refere ao Novo Ensino Médio, a maioria não teve formação e os que tiveram ficaram insatisfeitos. A maioria tem conhecimento parcial sobre as propostas da BNCC, porém estavam cientes que a escola era piloto para o NEM.

No que diz respeito aos desafios e dificuldades, a maioria respondeu que o maior desafio é a falta de formação referente ao NEM, com isso poucos implementaram as propostas previstas para o novo ensino médio no ano de 2021. Também consideraram um desafio a inserção, a maioria justificou em suas respostas que a formação é necessária para que ocorra, de fato, uma renovação no ensino. Após roda de conversa informativa ministrada pela autora, a maioria disse ter entendimento parcial sobre as mudanças no ensino e acreditam que existem grandes possibilidades de que a inserção do Novo Ensino Médio tenha sucesso. Este estudo alcançou seu objetivo, pois foi possível conhecer os desafios para a inserção do Novo Ensino Médio. Segundo a pesquisa a formação do professor está em primeiro lugar, seguida pela falta de recursos na estrutura da escola, falta de recursos tecnológicos e a pandemia.

A carência de formação referente ao Novo Ensino Médio é o tema mais comentado pelos docentes neste estudo, não tem como haver produção de conhecimento se não houver preparação anterior, é preciso sentir-se seguro para aplicação das novas metodologias. O profissional da educação necessita compreender as múltiplas dimensões do conhecimento, com fundamento científico voltado para a realidade do seu dia a dia. Ele é fundamental na construção do conhecimento do aluno, seu saber é múltiplo, onde recebe influências das relações políticas, sociais e culturais.

A Infraestrutura e os recursos tecnológicos também são necessários para o bom desenvolvimento do ensino, quanto mais houver recursos, melhor será o processo de ensino aprendizagem. Ensinar exige espaços para experimentar, para pesquisar, para trabalhar de forma libertadora.

A pandemia da covid-19 deve ser levada em consideração nesta fase de transição do ensino, as consequências foram inúmeras, os sistemas educacionais precisaram se reinventar e se adequar a esse período. Não se deve esquecer sobre o quanto atingiu a saúde física e emocional de toda a humanidade.

A inserção está acontecendo de forma precária, porque poucos participaram do processo formativo, “acontece como quem troca um pneu de um carro em movimento”, o avançar desse processo vai fazer com que a qualidade da inserção cresça para os próximos anos, poderia ter sido mais pontual, mais assertiva se tivesse acontecido o engajamento total das partes envolvidas, sejam os professores, aqueles que deveriam propiciar a formação, a parte diretiva. Em meio a esse cenário, o professor incumbido dessa tarefa está fazendo acontecer da forma que

pode, com os instrumentos que tem em mãos, claro que distante do seu objetivo inicial, mas, que vai aproximando-se gradativamente dessa meta.

O Ensino Médio no Brasil tem se desenvolvido, porém os resultados do censo escolar apontam que ainda estamos abaixo da meta estipulada pelo Ministério da educação. Em meio às adversidades atuais, a educação deverá ser um meio de potencializa-se na busca de melhorar a realidade do ensino básico brasileiro, ajudando na formação de cidadãos melhores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério Da Educação: **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**.

BRASIL, **Ministério da Educação: Institucional 2019**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – **Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U.** de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília, DF, 2018.

BRASIL, **Portaria 649 de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de apoio ao Novo ensino Médio.

BRASIL, **Portaria 331 de 05 de abril de 2018**. Institui o Programa de apoio a implementação da Base Nacional Comum Curricular- ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

BRASIL, **Projeto de Lei 6.840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

BRASIL, Resolução FNDE número 21 de 14 de novembro de 2018. Destina recursos financeiros as escolas públicas estaduais e distritais para apoiar a implementação do novo ensino médio.

CENSO. Da Educação Básica 2020. **Perfil dos professores brasileiros**.

CNE- Conselho Nacional de Educação. **Resolução de nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.**

SANTOS, L. G. T. **A ansiedade e o estresse como meios dificultadores da aprendizagem no ensino superior remoto.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, C.M.B.; SANTOS, E.O. **Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância.** Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica. Vol. 1 2020.

SILVA, M.R. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34,2018.

UNICEF- **Fundo das Nações Unidas para a Infância: Indicadores da qualidade no ensino médio.** 2018.



Desafios e Possibilidades para Efetivação da Aprendizagem no Ensino Presencial por Mediação Tecnológica na Escola Estadual

Challenges and Possibilities for Effective Learning in In-Person Teaching Through Technological Mediation at School State

Eleni do Socorro Negreiros Góes

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas –UFAM, Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM, Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto Brasileiro de Ensino Superior e Tecnologia Educacional - IBESTE, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amazonas –UEA, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol- UNADES. <http://lattes.cnpq.br/0818093408256729>

Resumo: Este estudo está baseado numa análise sobre as possibilidades e desafios pedagógicos, para a efetivação da aprendizagem no ensino presencial por mediação tecnológica numa Escola Estadual, localizada no município de Careiro da Várzea, no Estado do Amazonas, no ano 2024. Uma iniciativa para o exercício de reflexão sobre como se dá o acesso à educação com a utilização de TDIC's em uma zona rural na Amazônia Brasileira. A presente pesquisa revelou que, além dos equipamentos disponibilizados, como televisores, CPUs, computadores, teclados, mouses, impressoras, câmeras e microfones, existem diversas possibilidades que incluem a ampliação do conhecimento por meio do uso de plataformas digitais. Entre essas possibilidades destacam-se os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e o acesso a materiais complementares, como videoaulas, simulações e jogos educativos, que desempenham um papel significativo no enriquecimento do processo de aprendizado. Quanto à estrutura física a escola possui salas climatizadas e prédio bem conservado. Os desafios apresentados são a falta de equipamentos tecnológicos suficientes e conexão estável à internet. Problemas de manutenção dos equipamentos já existentes, necessidade de formação continuada para que os professores dominem o uso das ferramentas tecnológicas e possam integrá-las de forma eficaz ao currículo, desigualdade no acesso às ferramentas tecnológicas, especialmente para alunos que não dispõem de dispositivos ou conexão à internet em casa, o baixo engajamento de alunos devido à falta de interatividade ou relevância dos recursos digitais utilizados e condições socioeconômicas que influenciar na regularidade da frequência escolar e na continuidade dos estudos.

Palavras-chave: ensino presencial por mediação tecnológica; possibilidade; pedagógica; desafio pedagógico; TDICs.

Abstract: This study is based on an analysis of the pedagogical possibilities and challenges for the implementation of learning in face-to-face teaching through technological mediation at the School, located in the municipality of Careiro da Várzea, in the State of Amazonas, in the year 2024. An initiative to reflect on how access to education occurs with the use of TDICs in a rural area in the Brazilian Amazon. This research revealed that, in addition to the equipment made available, such as televisions, CPUs, computers, keyboards, mice, printers, cameras and microphones, there are several possibilities that include the expansion of knowledge through the use of digital platforms. Among these possibilities, virtual learning environments (VLEs) and access to complementary materials, such as video classes, simulations and educational games, stand out, which play a significant role in enriching the learning process.

Regarding the physical structure, the school has air-conditioned rooms and a well-maintained building. The challenges presented are the lack of sufficient technological equipment and stable internet connection, maintenance problems of existing equipment, the need for ongoing training so that teachers can master the use of technological tools and integrate them effectively into the curriculum, inequality in access to technological tools, especially for students who do not have devices or an internet connection at home, low student engagement due to the lack of interactivity or relevance of the digital resources used, and socioeconomic conditions that influence the regularity of school attendance and the continuity of studies.

Keywords: in-person teaching through technological mediation, pedagogical; possibility; pedagogical challenge; TDICs.

INTRODUÇÃO

Esta investigação busca analisar as possibilidades e desafios pedagógicos para a efetivação do ensino presencial por mediação tecnológica da aprendizagem no ensino médio da Escola Estadual, localizada em uma comunidade rural/ribeirinha da cidade de Careiro da Várzea - AM.

As possibilidades pedagógicas para a efetivação do ensino presencial mediado por tecnologia perpassa pela compreensão do processo de ensino e aprendizagem quanto a utilização das mídias e das tecnologias na prática pedagógica, possibilitando a inserção dos alunos na sociedade digital e tecnológica como protagonistas, aprofundando a investigação científica sobre a teoria e a prática do processo escolar que, mesmo, diante de todas as adversidades educacionais e geográficas da Amazônia podem permitir explicações e reflexões sobre os avanços e vulnerabilidades que se tornam desafios para que o ensino presencial seja realmente efetivado, visto que as aulas e os conteúdos são mediadas por meio de mídias e equipamentos tecnológicos.

O processo de aprendizagem do ensino presencial por mediação tecnológica é um recorte teórico que envolverá reflexões sobre o objeto empírico, mas que merece um aprofundamento por meio de outras pesquisas. Para tanto, será considerado como conceito de ensino presencial por mediação tecnológica, o processo de ensino e aprendizagem que decorrem das atividades desenvolvidas pelo projeto Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia produzido e transmitidas pelo Centro de Mídias do Estado do Amazonas (CEMEAM), a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) surgiu da necessidade de atender um público da área rural, que não possuíam acesso a esse nível de ensino, devido ao Estado do Amazonas possuir uma dimensão e características geográficas extensas e distintas.

O advento das mudanças tecnológicas e sociais estão em constante desenvolvimento e, portanto, estimulam o surgimento de novas formas organizacionais para atender as necessidades emergentes nos vários seguimentos da sociedade, em especial no campo educacional.

O surgimento de uma sociedade multiplataforma, a popularização dos ambientes digitais, com os avanços tecnológicos e a crescente competitividade no mundo globalizado ampliaram o entendimento sobre possibilidades e alternativas de

uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos contextos escolares, principalmente no que se refere à redução das desigualdades regionais. No Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, no entanto, é necessário situar a prática pedagógica, melhorando a relação do processo interacional entre Professor/Tutor e Professor/Presencial que é o Mediador com os alunos, podendo integrar as diferentes mídias nas atividades, para propiciar ao aluno uma nova forma de aprender.

O ensino presencial por Mediação Tecnológica é um projeto educacional desenvolvido pelo Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), para atender a demanda de alunos de todas as comunidades da zona rural do Estado do Amazonas, cujas aulas são ministradas via teleconferência, a partir dos estúdios de televisão localizados em Manaus e organizadas por professores licenciados.

AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E TECNOLÓGICAS DISPONÍVEIS AOS PROFESSORES PARA A EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA

O ensino rural no Brasil tem sido marcado por desafios estruturais e históricos que refletem a desigualdade socioeconômica entre as zonas urbanas e rurais. De acordo com Arroyo (2004), as escolas rurais historicamente foram consideradas como instituições de menor importância no sistema educacional, relegadas à condição de extensões do ensino urbano, sem consideração das especificidades locais.

A educação em áreas rurais tem papel fundamental na formação de cidadãos e no desenvolvimento sustentável dessas regiões. Entretanto, fatores como falta de infraestrutura, baixa qualificação docente e políticas públicas insuficientes limitam seu alcance e eficácia. Essa revisão tem como objetivo discutir os aspectos históricos, legais, pedagógicos e os desafios contemporâneos enfrentados pelo ensino rural no Brasil.

O ensino rural brasileiro possui um histórico de exclusão e descaso. Nos primórdios do século XX, a educação voltada para o campo era essencialmente informal e voltada à transmissão de saberes práticos, alheia às demandas do ensino formal (Caldart, 2000). Com o avanço da industrialização e urbanização no Brasil, a população rural foi marginalizada do processo de expansão educacional, levando a uma desvalorização das escolas rurais.

Somente na década de 1960, iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB) começaram a dar visibilidade às demandas do campo. Segundo Gimonet (2007), o MEB representou um marco na busca por integrar a educação à realidade rural, articulando educação e cultura local. Contudo, o movimento enfrentou forte repressão durante o período da ditadura militar, dificultando sua consolidação.

A partir da década de 1990, a educação rural ganhou espaço nas agendas políticas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), que reconheceu oficialmente as especificidades das escolas rurais e incentivou políticas públicas direcionadas a essas comunidades.

A legislação brasileira tem avançado em relação ao reconhecimento das particularidades da educação rural. A LDB de 1996, em seu artigo 28, determina que a organização da educação básica em regiões rurais deve adaptar-se às peculiaridades locais, incluindo currículos que reflitam as especificidades culturais, sociais e econômicas do campo (Brasil, 1996). Além disso, programas como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012, buscavam fortalecer a educação no campo por meio de investimento em infraestrutura, formação docente e desenvolvimento de materiais didáticos apropriados (Arroyo, 2012). Contudo, a implantação de tais programas enfrenta desafios, como descontinuidade administrativa e falta de recursos.

A escola precisa oferecer uma educação rural que exiba diversas facetas ao iniciar o contato que esta precisa ter com os diversos saberes incluídos na zona rural e do campo, que passam pela família, pela convivência social, até movimentos sociais que compreendem uma variedade de saberes caracterizados. Isto quebra o padrão de ensino tradicional, que predominantemente ocorre somente nas salas de aula como ressalta Caldart e Schwaab (1990, p. 11), ao citar a escola da zona rural e do campo:

Isto é novo. Isto é, de fato, uma autêntica revolução educacional. Trata-se da revisão das formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo, demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a nossa educação. Diante das diversas maneiras de se educar, a cultura destaca-se nesse processo e desenvolve, por meio da educação do campo, valores pedagógicos, os quais são construídos a partir da própria cultura do sujeito. Essa construção visa à elaboração de Projetos Político-Pedagógicos nas escolas do campo que valorizem a realidade social, articulando trabalho, saúde e desenvolvimento, os quais devem ser inseridos nos programas curriculares a fim de que a escola do campo possa realmente cumprir um papel diferenciado da antiga visão sobre esse segmento.

Ramos, Moreira e Santos (2005, p. 40) exibem como política educacional para a educação tanto do campo quanto da zona rural, que são regiões que ficam afastados da cidade:

I - O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, que se refere a uma educação que deve contemplar os sujeitos que possuem peculiaridades, as quais devem ser preservadas, sendo incorporadas nos currículos escolares, com ênfase na emancipação dos sujeitos do campo, visando à valorização das experiências de vida e, ao mesmo tempo, ampliando os conhecimentos que se fazem necessários na formação do sujeito.

II – O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo nos diz que cabe à escola resgatar a diversidade cultural que cada educando traz consigo, valorizando esses saberes e transformando-os em instrumentos capazes de contribuir no processo educativo. A pesquisa surge como um importante aliado à educação do campo, pois valoriza os saberes locais, ampliando-os.

III – O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem coloca que o conhecimento se dá nos diferentes espaços sociais, cabendo à escola sistematizar, analisar e sintetizar as diferentes formas de saberes que surgem, ampliando-os e relacionando-os com a sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

IV – O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos mostra-nos que a escola deve ir ao encontro dos sujeitos, valorizando suas experiências de vida e, paralelamente, proporcionando-lhes momentos de reflexão e de análise, a fim de que sejam capazes de selecionar seu modo de vida.

V – O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável tem como base a participação coletiva da população do campo, nas gestões políticas e comunitárias, considerando sua diversidade e buscando um desenvolvimento humano amparado na construção de uma cidadania, que coloque o sujeito do campo como protagonista principal do processo produtivo socioeconômico, respeitando a sustentabilidade ambiental.

VI – O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino atribui às políticas públicas a missão de respeitar a heterogeneidade existente nos povos do campo, formulando parâmetros diferenciados e específicos para cada região, buscando atender suas necessidades particulares.

Percebe-se que essas políticas funcionam como bases para garantir uma educação rural de qualidade que desconstrua o ponto de vista de que a cidade oferece mais oportunidades para o trabalhador rural e sua família.

PANORAMA DO ENSINO RURAL NO AMAZONAS

O ensino rural no Amazonas apresenta uma série de particularidades e desafios que o diferenciam significativamente do ensino urbano. A vastidão territorial, a diversidade cultural e a complexidade do acesso às comunidades ribeirinhas e indígenas configuram um cenário educacional único, que exige soluções inovadoras e adaptadas à realidade local.

Diversos estudos apontam para a complexidade do ensino rural na região amazônica. Segundo Silva (2015), a diversidade cultural presente nas comunidades ribeirinhas e indígenas exige um currículo escolar que valorize os conhecimentos tradicionais e as práticas locais, promovendo assim a interculturalidade.

A distância geográfica e as dificuldades de acesso às escolas são outros desafios evidenciados por Souza e Oliveira (2018). Os autores destacam a necessidade de políticas públicas que garantam a infraestrutura adequada e o transporte escolar para os alunos das áreas rurais, além de programas de formação continuada para os professores que atuam nesse contexto.

A baixa densidade populacional em muitas comunidades exige a organização de turmas multisseriadas, nas quais um único professor atende alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento. A multisseriabilidade que, de acordo com Santos (2017), é uma prática, embora necessária em muitas situações, mas que também pode comprometer a qualidade do ensino e exige do professor uma grande capacidade de adaptação e organização.

Apesar dos desafios, o ensino rural no Amazonas também apresenta perspectivas promissoras. A valorização da cultura local, a importância da educação ambiental e a busca por soluções inovadoras são algumas das características que marcam esse campo.

A grande extensão territorial do estado e a predominância de vias fluviais dificultam o acesso das crianças e adolescentes às escolas. Longas distâncias, falta de infraestrutura e condições climáticas adversas são obstáculos comuns. A formação dos professores para atuarem no contexto rural é um desafio constante, pois exige conhecimentos específicos sobre a cultura local, as especificidades da educação indígena e as metodologias adequadas para o ensino em áreas remotas.

O currículo escolar precisa ser adaptado à realidade das comunidades rurais, valorizando os conhecimentos tradicionais, a cultura local e a relação com o meio ambiente. O currículo escolar precisa ser adaptado à realidade das comunidades rurais, valorizando os conhecimentos tradicionais, a cultura local e a relação com o meio ambiente, encontra amparo em diversos estudos sobre a educação no campo.

Segundo Silva (2015), a escola rural deve ser um espaço de valorização da diversidade cultural e de construção de conhecimentos que permitam aos alunos compreender e transformar seu mundo.

A importância da adaptação curricular é ainda mais evidente quando se considera a relação entre a escola e o meio ambiente. Como apontam Souza e Oliveira (2018), a educação ambiental deve ser um eixo central do currículo escolar nas áreas rurais, promovendo a sensibilização para as questões socioambientais e o desenvolvimento de práticas sustentáveis.

Entretanto, a efetiva implementação de um currículo adaptado e significativo encontra diversos obstáculos, dentre os quais se destaca a falta de recursos básicos nas escolas rurais. Conforme Santos (2017), a carência de água potável, energia elétrica, materiais didáticos e equipamentos tecnológicos compromete a qualidade do ensino e dificulta a criação de um ambiente de aprendizagem favorável.

A ausência de infraestrutura adequada nas escolas rurais reflete as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas em áreas remotas. Essa situação exige a implementação de políticas públicas que garantam a universalização do acesso à educação de qualidade, com a oferta de recursos e condições de trabalho adequadas para os professores.

Apesar dos desafios, o ensino rural no Amazonas apresenta diversas perspectivas positivas. A valorização da cultura local, a importância da educação ambiental e a busca por soluções inovadoras são algumas das características que marcam esse campo. Algumas iniciativas têm sido implementadas para melhorar a qualidade do ensino rural no Amazonas, como:

- Programas de formação continuada: Visam qualificar os professores para atuarem em contextos específicos, como as comunidades indígenas e ribeirinhas.
- Utilização de tecnologias: A implementação de tecnologias educacionais, como plataformas digitais e recursos audiovisuais, pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem.
- Articulação com a comunidade: A participação das famílias e da comunidade escolar na gestão da escola é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a relevância do currículo.
- Valorização da cultura local: A inclusão de conhecimentos tradicionais e da cultura local no currículo escolar contribui para fortalecer a identidade cultural dos alunos e promover a valorização da diversidade. Descrição da estrutura disponível aos professores do ensino presencial com mediação tecnológica, exemplo.

Tabela 1 - Mediação tecnológica.

Amostra	Descrição da estrutura disponível
Professor 1	TELEVISÃO, CPUS, COMPUTADOR, TECLADO, MOUSE, IMPRESSORA, SALA ADEQUADA.
Professor 2	ESTRUTURA BOA PARA A REALIZAÇÃO DAS AULAS: PRÉDIO BEM CONSERVADO, SALA CLIMATIZADA, KIT TECNOLÓGICO FUNCIONANDO PERFEITAMENTE.
Professor 3	TV, CPU, CÂMERA, MICROFONE E TECLADO.

Fonte: Autora (2024)

Sobre a infraestrutura física disponível na escola os professores informaram que as salas são climatizadas e o prédio está bem conservado, considerado adequado para o ensino presencial por mediação tecnológica.

Quanto as atuais condições de funcionamento da estrutura disponível os professores relataram que ocorre o funcionamento normal dos equipamentos, mas com desafios pontuais, como sinal de internet e falta de impressoras em alguns momentos. Informaram ainda que os recursos tecnológicos são aplicados com suporte a metodologias ativas e ferramentas interativas.

Frente às vantagens identificadas em campo durante a pesquisa, destacamos a estrutura boa para realização das aulas (citada por um dos professores). Bem como o uso de materiais complementares como livros didáticos, recursos midiáticos e celulares para pesquisa.

Os resultados apresentados pelos professores sobre a estrutura disponível para o ensino presencial com mediação tecnológica, demonstram que há um conjunto de recursos que suportam as atividades educacionais, embora com desafios pontuais. Os professores relataram a presença de equipamentos essenciais, como televisores, CPUs, computadores, teclados, mouses e impressoras, além de itens como câmeras e microfones, que ampliam as possibilidades pedagógicas.

A importância de investigar a estrutura disponível para o ensino presencial com mediação tecnológica nas escolas é amplamente discutida na literatura acadêmica, especialmente em regiões periféricas e de difícil acesso. De acordo com Moran (2015), a integração da tecnologia no ambiente escolar requer condições estruturais adequadas, como acesso a equipamentos, conectividade e infraestrutura física, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. Para Kenski (2012), a mediação tecnológica, como o uso de computadores, televisores e salas climatizadas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente artigo consolidaria, uma investigação que demonstrar as possibilidades e os desafios pedagógicos para a efetivação da aprendizagem no ensino presencial por mediação tecnológica, município de Careiro da Várzea – AM, no ano 2024.

Para tal foram aplicados os objetivos específicos, as conclusões são apresentadas com base nos resultados alcançados.

Para o primeiro objetivo específicos, identificar as condições estruturais e tecnológicas disponíveis aos professores para a efetivação do processo de aprendizagem no ensino presencial mediado por tecnologia município de Careiro da Várzea – AM, no ano 2024, conclui-se que as condições estruturais e tecnológicas disponíveis na escola destaca uma infraestrutura básica funcional, mas com desafios significativos que precisam ser superados.

Embora haja disponibilidade de kits tecnológicos, como computadores e câmeras, além de um ambiente físico bem conservado e climatizado, questões como falhas na internet e a falta de impressoras ainda representam entraves críticos.

Os professores, embora qualificados em diversas áreas, demonstram uma lacuna em formação específica para o uso de metodologias tecnológicas e ativas. Isso afeta diretamente a implementação de práticas pedagógicas que poderiam maximizar o potencial dos recursos disponíveis. Capacitações realizadas são um avanço, mas revelam a necessidade de maior continuidade e alinhamento com as demandas educacionais.

Recomenda-se uma abordagem integrada, com mais investimentos em infraestrutura e capacitações específicas, além de pesquisa contínua para entender as necessidades do corpo docente. Tais medidas podem mitigar os desafios estruturais e ampliar as possibilidades pedagógicas, transformando o ensino mediado por tecnologia em uma alternativa mais eficaz e acessível.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. In: Educação e Sociedade, 25(87), 93-120. 2004.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes. 2011.
- ARROYO, M. G. **Educação do Campo: Notas para uma reflexão crítica**. In: Educação & Realidade, 37(2), 441-458. 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.
- CALDART, R. S.; SCHWAB, B. **Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos**. 1. edição. Rio Grande do Sul: Cartilha FUNDEP/DER/MST RS, 1990.
- MORAN, J. M. **Mudança na educação: novas tecnologias e o currículo**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Papirus. 2015.
- MORAN, J. M., ALMEIDA, M. E. D., & MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 23. ed. Campinas: Papirus. 2018.
- RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.
- SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. Ijuí, 2010.
- SANTOS, M. A. **A multisseriedade no ensino fundamental: desafios e possibilidades**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, n. 3, p. 231-248, 2017.
- SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, R. C. **Os desafios da contextualização no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas**. Educação em Perspectiva, v. 11, n. 2, p. 33-50, 2020.

SANTOS, M. F., & LIMA, A. S. **Mediando o futuro: Experiências de ensino tecnológico em comunidades ribeirinhas**. Belém: Editora Pará Educação. 2020.

SANTOS, M. F. **Mediação tecnológica na educação básica: Experiências e possibilidades**. São Paulo: Editora Educação e Tecnologia. 2021.

SILVA, A. B. da. **A importância da leitura na formação do cidadão**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 92-108, 2010.

SILVA, L. H. **O uso das tecnologias digitais na educação: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 92-108, 2010.



As Condições Estruturais e Tecnológicas Disponíveis aos Professores para a Efetivação do Processo de Aprendizagem no Ensino Presencial Mediado por tecnologia

The Structural and Technological Conditions Available to Teachers for the Implementation of the Learning Process in Face-To-Face Education Mediated by Technology

Eleni do Socorro Negreiros Góes

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas –UFAM. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto Brasileiro de Ensino Superior e Tecnologia Educacional - IBESTE, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amazonas –UEA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/0818093408256729>

Resumo: O presente estudo traz um panorama das as condições estruturais e tecnológicas disponíveis aos professores para a efetivação do processo de aprendizagem no ensino presencial mediado por tecnologia. A escola possui salas climatizadas e prédio bem conservado. Os desafios apresentados são a falta de equipamentos tecnológicos suficientes e conexão estável à internet. Problemas de manutenção dos equipamentos já existentes, necessidade de formação continuada para que os professores dominem o uso das ferramentas tecnológicas e possam integrá-las de forma eficaz ao currículo, desigualdade no acesso às ferramentas tecnológicas, especialmente para alunos que não dispõem de dispositivos ou conexão à internet em casa, o baixo engajamento de alunos devido à falta de interatividade ou relevância dos recursos digitais utilizados e condições socioeconômicas que influenciam na regularidade da frequência escolar e na continuidade dos estudos. Para os alunos os maiores desafios são fatores como cansaço e desinteresse, que com as análises que significam que existem categorias de análises ou grupo de sujeitos que não pode ser manipulado pelo pesquisador. Em relação ao tipo de investigação, desenvolveu-se, a priori, uma pesquisa descritiva. E na sequência, foi realizado um estudo de campo na Escola Estadual Coronel Fiúza, sendo os dados tabulados e analisados. A coleta de dados ocorreu com a aplicação de questionário. A análise e interpretação dos dados se deram a partir do ambiente natural de vivências do público alvo e de ocorrência do fenômeno social. Com o alcance dos resultados é possível responder que os desafios presentes no ensino presencial por mediação tecnológica não inviabilizam a efetivação da aprendizagem na Escola Estadual Coronel Fiúza, localizada no município de Careiro da Várzea dificultam o engajamento nas aulas, bem como conflitos entre estudo e responsabilidades externas e a irregularidade no atendimento com transporte escolar dificultam a participação regular dos estudantes. A pesquisa foi aplicada para uma população de 03 (três) professores, que corresponde ao total do corpo docente do turno noturno que atua no ensino presencial por mediação tecnológica. Utilizou-se a pesquisa qualitativa e o delineamento do método Estudo de Caso (YIN) para proceder.

Palavras-chave: ensino presencial por mediação tecnológica; possibilidade pedagógica; desafio pedagógico; TDICs.

Abstract: This study presents an overview of the structural and technological conditions available to teachers for the implementation of the learning process in technology-mediated classroom teaching. The school has air-conditioned classrooms and a well-maintained building. The challenges presented are the lack of sufficient technological equipment and stable internet connection. Maintenance problems of existing equipment, the need for ongoing training so that teachers can master the use of technological tools and integrate them effectively into the curriculum, inequality in access to technological tools, especially for students who do not have devices or an internet connection at home, low student engagement due to the lack of interactivity or relevance of the digital resources used, and socioeconomic conditions that influence the regularity of school attendance and the continuity of studies. For students, the biggest challenges are factors such as fatigue and disinterest, which with the analyses mean that there are categories of analysis or groups of subjects that cannot be manipulated by the researcher. Regarding the type of research, a descriptive research was developed a priori. Next, a field study was conducted at the Coronel Fiúza State School, and the data were tabulated and analyzed. Data collection was carried out using a questionnaire. Data analysis and interpretation were based on the natural environment of the target audience and the occurrence of the social phenomenon. With the results, it is possible to conclude that the challenges present in classroom teaching through technological mediation do not make learning effective at the Coronel Fiúza State School, located in the municipality of Careiro da Várzea, difficult to engage in classes, as well as conflicts between studying and external responsibilities and irregularities in school transportation services that hinder regular student participation. The research was applied to a population of 03 (three) teachers, which corresponds to the total teaching staff of the night shift that works in classroom teaching through technological mediation. Qualitative research and the design of the Case Study method (YIN) were used to proceed.

Keywords: in-person teaching through technological mediation; pedagogical possibility; pedagogical challenge; TDICs

INTRODUÇÃO

A busca de metodologias e suportes que permitam o enfrentamento dos desafios e possibilidade propostos no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), ressignifica uma política de inserção e rompimento de barreiras quanto ao acesso à educação para alunos da zona rural do Estado do Amazonas.

A implementação de metodologias e suportes voltados ao Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, promovido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc), representa uma estratégia significativa para superar as desigualdades educacionais e promover a inclusão no Amazonas. Essa iniciativa, desenvolvida para atender comunidades rurais e ribeirinhas, ressignifica o papel das políticas públicas educacionais ao quebrar barreiras históricas de acesso à educação.

No contexto amazônico, a geografia extensa e as limitações de infraestrutura são desafios estruturais que dificultam a universalização do ensino. Segundo Souza e Oliveira (2020), a utilização de tecnologias educacionais adaptadas ao contexto local permite criar pontes entre as áreas urbanas e rurais, oferecendo novas possibilidades locais, promovendo um ensino contextualizado e mais próximo da realidade dos alunos.

Além disso, iniciativas como essa destacam o compromisso da SEDUC em reduzir as desigualdades educacionais, alinhando-se às metas da Educação para Todos (UNESCO, 2015), que enfatizam a inclusão e a equidade no acesso à educação. A introdução de tecnologias não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também fortalece a autonomia dos alunos, como afirma Santos (2021): “A mediação tecnológica não substitui o professor, mas atua como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem” para que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, mesmo em regiões de difícil acesso.

A mediação tecnológica, com o uso de plataformas digitais, videoconferências e recursos multimídia, possibilita uma aproximação entre professores e estudantes, sem comprometer a interação necessária para o aprendizado. Lima e Carvalho (2018) apontam que esse modelo híbrido permite a adaptação do currículo às especificidades, locais, promovendo um ensino contextualizado e mais próximo da realidade dos alunos. Além disso, iniciativas como essa destacam o compromisso da SEDUC em reduzir as desigualdades educacionais, alinhando-se às metas da Educação para Todos (UNESCO, 2015), que enfatizam a inclusão e a equidade no acesso à educação. A introdução de tecnologias não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também fortalece a autonomia dos alunos, como afirma Santos (2021): “A mediação tecnológica não substitui o professor, mas atua como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem”

OBJETIVO GERAL

Analisar as possibilidades e desafios pedagógicos para a efetivação da aprendizagem no ensino presencial por mediação tecnológica na Escola Estadual Coronel Fiúza, município de Careiro da Várzea – AM, no ano 2024.

JUSTIFICATIVA

Este estudo se justifica pelo fato de que esta pesquisa pode contribuir para auxiliar os professores do programa de ensino presencial com mediação tecnológica no planejamento de aulas para o alcance de uma efetivação da aprendizagem que levem em consideração práticas de aulas exitosas aos alunos e que lhes possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida além do ambiente escolar. Ademais, poderá trazer informações que possam ser utilizadas em futuras pesquisas sobre o assunto e levantamentos de outras investigações científicas sobre a temática deste estudo.

Os resultados desta pesquisa apresentam caráter de contribuição com os estudos da educação tecnológica e sobre como promover o aprimoramento da aprendizagem na modalidade de ensino por meio de TICs, a partir do processo de ensino e aprendizagem ofertado pela SEDUC/AM.

Identificação das Categorias de Análise

As categorias de análises para esta pesquisa são: Ensino Presencial por Mediação Tecnológica, Possibilidade Pedagógica; e Desafio Pedagógico.

Categoria de Análise Descritiva: Ensino Presencial por Mediação.

Tecnológica Categoria de Análise Diagnóstica: Possibilidade Pedagógica; Desafio Pedagógico

METODOLOGIA

Enfoque da Investigação

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades e desafios pedagógicos para a efetivação da aprendizagem no ensino presencial por mediação tecnológica na Escola Estadual Coronel Fiúza, localizada no município de Careiro da Várzea – AM, no ano de 2024. Para alcançar este objetivo, será adotada uma abordagem qualitativa, com o emprego da estratégia de estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, valorizando a complexidade e a diversidade das experiências humanas. O estudo de caso, por sua vez, permite um exame aprofundado de um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real (Yin, 2015).

Nesse sentido, a escolha por uma pesquisa qualitativa com enfoque em estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender as particularidades da Escola Estadual Coronel Fiúza, considerando as interações entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia. Através da coleta de dados por meio de aplicação de questionário, observação participante e análise de documentos, será possível identificar os desafios e as possibilidades pedagógicas presentes nesse contexto.

Nas ciências da educação, a pesquisa qualitativa é tipicamente focada no nível micro de interação social que compõe a vida cotidiana, enquanto a pesquisa quantitativa geralmente se concentra nas tendências e fenômenos no nível macro (Furasté, 2006).

Quanto aos objetivos da pesquisa esta foi descritiva, pois procurou conhecer a realidade estudada a partir de suas características registradas em campo. Com isso descrevemos com exatidão os fatos a partir do ponto de vista dos professores do ensino médio.

Tabela 1 - Descritivo do desenho da pesquisa.

Caracterização	Aplicação
Quanto a finalidade da pesquisa	Aplicada
Quanto aos objetivos da pesquisa	Descritiva
Quanto ao Método/Abordagem	Qualitativa
Quanto ao Procedimento/Tipo	Estudo de campo

Fonte: Autora (2024).

Quanto à finalidade desta pesquisa ela é aplicada, pois busca gerar conhecimento para a aplicação prática e dirigida a solução de problemas que contenham objetivos anteriormente definidos. Ou seja, verificamos in loco como se dá o Ensino Presencial por Mediação Tecnológica na Escola Estadual Coronel Fiúza.

Conforme Lakatos e Marconi (2008), amostra consiste em uma fatia ou parcela escolhida da população, sendo um subconjunto dela. Logo, a amostra é formada por cada um dos professores, ou seja, temos três amostras para a realização da pesquisa.

Tabela 2 - Descrição da Amostra da População da participação da Pesquisa.

Amostra	Quantidade
Professor 1	1
Professor 2	1
Professor 3	1
POPULAÇÃO TOTAL	3

Fonte: Autora (2024).

Trata-se de uma amostragem intencional, que conforme Lakatos e Marconi (2008), é uma técnica em que as pessoas que conduzirão a investigação dependem do julgamento do investigador. Assim, a autora deste estudo que selecionou os membros que compuseram o estudo de campo.

Os critérios adotados foram:

- Ser professor no Ensino Médio da Escola Estadual Coronel Fiúza;
- Atuar como professor mediador no ensino presencial por mediação tecnológica junto ao corpo discente do Ensino Médio da Escola Estadual Coronel Fiúza;
- Trabalhar na Escola Estadual Coronel Fiúza no turno noturno;
- Aceitar participar deste estudo.

Os critérios de exclusão foram: “Os demais professores, embora integrem o corpo docente da escola, não atuam nas salas de aula da modalidade de Ensino Mediado por Tecnologia”.

Procedimento de Coleta de Dados

O questionário aos docentes foi entregue impresso aos professores, foi escolhido esta forma devido à facilidade de acesso, à rapidez na coleta de dados e à facilidade da análise dos resultados, ou seja, por sua praticidade no processo de coleta de informações, porém, mesmo tendo os dados coletados, a organização dos resultados para obter os resultados em forma de gráfico, os mesmos tiveram que ser tabulados em planilha de Excel e o tratamento realizado em forma de quadros, a fim de ajudar na visão geral e na análise descritiva da informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa realidade evidencia desafios relacionados à permanência dos alunos no ambiente escolar, que podem estar associados a fatores externos, como trabalho e compromissos familiares, principalmente em comunidades interioranas do Amazonas, conforme discutido por Santos e Ribeiro (2020), que destacam a influência de condições socioeconômicas sobre a frequência escolar.

Outro fator que possui relação direta com a infraestrutura da escola para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem é a formação acadêmica dos professores. A formação acadêmica dos professores é um fator determinante para a eficácia do ensino, especialmente em contextos que envolvem mediação tecnológica.

Na Escola Estadual Coronel Fiúza, localizada no município de Careiro da Várzea, Amazonas, no ano de 2024, verificou-se que o nível de graduação e as qualificações dos docentes desempenham um papel central na implementação do ensino presencial mediado por tecnologia.

Tabela 3 - Descrição da formação acadêmica dos professores do ensino presencial com mediação tecnológica na E.E. Coronel Fiúza em 2024.

Amostra	Descrição da formação acadêmica
Professor 1	LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA.
Professor 2	GRADUADA EM NORMAL SUPERIOR (UEA) E MATEMÁTICA (UFAM).
Professor 3	GRADUADO EM NORMAL SUPERIOR.

Fonte: Autora (2024).

Na tabela 3, pode-se perceber que a formação acadêmica dos professores é um dos pilares fundamentais para a efetivação do ensino presencial mediado por tecnologia, especialmente em contextos que exigem a integração de recursos tecnológicos às práticas pedagógicas. Na Escola Estadual Coronel Fiúza, no município de Careiro da Várzea, Amazonas, em 2024, o corpo docente apresenta um perfil acadêmico diversificado: um professor possui Licenciatura Plena em Matemática; outro possui dupla formação, com Graduação Normal Superior e Licenciatura em Matemática; e o terceiro detém apenas a Graduação Normal Superior.

Embora essa composição indique a presença de formações específicas para áreas como Matemática, essenciais para o ensino de disciplinas exatas, nota-se uma lacuna no que se refere à especialização em tecnologias educacionais e metodologias adaptadas ao ensino mediado por tecnologia.

A seguir serão apresentados os resultados referentes ao terceiro objetivo específico da pesquisa que é reconhecer os desafios pedagógicos e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da Escola Estadual Coronel Fiuza, localizada no município de Careiro da Várzea, Amazonas, no contexto do ensino presencial mediado por tecnologia. A implementação dessa modalidade de ensino, embora promissora, revela uma série de complexidades que impactam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa busca compreender as particularidades desse cenário, identificando os principais obstáculos e propondo possíveis soluções para otimizar a experiência educacional dos estudantes.

Iniciando a análise, os professores do turno noturno foram questionados, quais os maiores desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos para a efetivação da aprendizagem no ensino presencial a partir da mediação tecnológica.

Tabela 4 - Descrição dos maiores desafios pedagógicos e dificuldades enfrentados pelos alunos para a efetivação do ensino presencial a partir da mediação tecnológica na E.E. Coronel Fiuza em 2024.

Amostra	Descrição dos maiores entraves
Professor 1	CONCENTRAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS MINISTRADAS. O CANSAÇO, A FADIGA, O CALOR, DESMOTIVAÇÃO E DESINTERESSE.
Professor 2	HOJE SÃO OS COMPROMISSOS COM A FAMÍLIA OU TRABALHO, VISTO QUE ALGUNS JÁ SÃO MÃES E TRABALHAM FORA.
Professor 3	A FALTA DE INFORMAÇÃO PARA AS MUDANÇAS QUE SÃO FEITAS. ESTÁ NO TRANSPORTE POR MOTIVO QUE É TRATADO NA FORMA COLETIVA OU POR DEMANDA.

Fonte: Autora (2024).

A distribuição das respostas dos professores sobre os desafios enfrentados pelos alunos no ensino presencial por mediação tecnológica está exposta na tabela 5. Os maiores desafios pedagógicos e dificuldades enfrentados pelos alunos da E.E. Coronel Fiuza para a efetivação do ensino presencial com mediação tecnológica em 2024 refletem problemas amplamente discutidos na literatura educacional. Esses desafios podem ser compreendidos por meio de três principais categorias:

Concentração nas aulas, responsabilidades externas e barreiras de comunicação e transporte. Concentração e engajamento dos alunos: A dificuldade em manter a atenção nas aulas, devido a fatores como cansaço, fadiga, calor e desmotivação, destaca o impacto das condições físicas e emocionais no processo de aprendizagem. De acordo com Antunes (2001), o estímulo à curiosidade e à criatividade dos alunos é fundamental para superar a monotonia das aulas tradicionais. Além disso, Gatti (2010) aponta que ambientes de aprendizagem inadequados comprometem o rendimento dos estudantes, reforçando a necessidade de melhorias na infraestrutura escolar e no planejamento pedagógico.

Corroborando essa perspectiva, Vygotsky (1998) destaca que a interação social e a mediação de estímulos adequados são essenciais para potencializar o desenvolvimento cognitivo, sugerindo que o professor tem um papel crucial na criação de atividades significativas e desafiadoras.

Além disso, Libâneo (2013) reforça a necessidade de um ambiente de ensino organizado, confortável e estimulante. Assim, tanto o aprimoramento das condições físicas das salas de aula quanto a inclusão de estratégias pedagógicas inovadoras podem atuar como soluções eficazes para minimizar esses impactos negativos.

Conflito entre estudo, trabalho e vida familiar: As responsabilidades externas, como trabalho e família, afetam diretamente a capacidade de os alunos se dedicarem aos estudos. Esse fenômeno é particularmente evidente em contextos de vulnerabilidade social, como enfatizam Abramovay e Rua (2002), que ressaltam a necessidade de políticas públicas que apoiem a permanência dos jovens na escola.

Tais políticas poderiam incluir horários flexíveis e assistência social, permitindo que estudantes com responsabilidades familiares ou profissionais conciliem suas atividades.

Segundo Arroyo (2011), a escola muitas vezes não considera a realidade de vida dos estudantes que acumulam essas funções, o que resulta em altas taxas de evasão e baixos índices de desempenho acadêmico. Nesse sentido, a necessidade de um modelo educacional mais inclusivo e adaptado às diferentes trajetórias de vida se torna evidente.

De acordo com Dayrell (1996), a flexibilidade nos horários escolares e a personalização do ensino podem ser estratégias eficazes para atender às demandas desses estudantes, permitindo que conciliem suas responsabilidades pessoais e profissionais com o aprendizado. Essas ações tornam-se indispensáveis para que a escola seja percebida como um espaço de oportunidade, e não como um peso adicional em suas rotinas já sobrecarregadas.

Falta de informações e problemas logísticos: A ausência de comunicação clara sobre mudanças estruturais e problemas relacionados ao transporte escolar prejudica a organização e o engajamento da comunidade escolar. Segundo Libâneo (2013), a gestão escolar eficiente depende de sistemas de comunicação que promovam a transparência e a participação coletiva. Além disso, a logística de transporte é um fator crítico para garantir a equidade no acesso à educação, conforme discutido por Arroyo (2011), que destaca a importância de ações governamentais para reduzir desigualdades regionais e sociais.

Segundo Paro (2016), a comunicação aberta entre gestores, professores, alunos e famílias é indispensável para promover a corresponsabilidade e o engajamento coletivo nas decisões escolares. A ausência dessa prática pode gerar desinformação, descontentamento e desorganização, dificultando a construção de um ambiente educativo colaborativo.

Além disso, o transporte escolar, como fator essencial para garantir o acesso à educação, é frequentemente negligenciado em políticas públicas. Segundo Cury (2002), a logística inadequada do transporte compromete não apenas a frequência

escolar, mas também o direito pleno à educação, especialmente em áreas rurais ou periféricas. Nesse contexto, Libâneo (2013) ressalta que uma gestão democrática deve priorizar tanto a eficiência dos recursos quanto a articulação com a comunidade, assegurando que serviços essenciais, como transporte e infraestrutura, estejam alinhados às necessidades reais dos estudantes.

Esses desafios evidenciam a necessidade de uma abordagem educacional integrada, que leve em consideração as dimensões pedagógicas, sociais e estruturais.

Uma escola que busca efetivar o ensino presencial mediado pela tecnologia deve investir em práticas pedagógicas inovadoras, políticas de inclusão e infraestrutura adequada.

A integração das tecnologias digitais no ambiente escolar tem sido apontada como uma das principais tendências da educação contemporânea. No entanto, a implementação dessas ferramentas nem sempre se mostra um processo simples e livre de desafios. A Escola Estadual Coronel Fiuza, assim como muitas outras instituições de ensino, tem buscado incorporar recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Este estudo se propõe a investigar as dificuldades enfrentadas nessa escola, especificamente no ano de 2024, no que diz respeito ao uso da tecnologia e à aprendizagem dos conteúdos. A pesquisa busca compreender as razões pelas quais a tecnologia, muitas vezes vista como uma solução, pode se tornar um obstáculo para a aprendizagem.

Ao longo desta seção serão expostos os resultados integrais para cada objetivo específico estabelecido na pesquisa. Cada tópico presente responde a uma parte integrante para o alcance do objeto geral desta pesquisa que foi: Analisar as possibilidades e desafios pedagógicos para a efetivação do ensino presencial por mediação tecnológica na Escola Estadual Coronel Fiuza, município de Careiro da Várzea – AM, no ano 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados integrais da pesquisa para o alcance do primeiro objetivo que visou analisar as condições estruturais, tecnológicas, formação dos professores e desafios do ensino presencial mediado por tecnologia na Escola Estadual Coronel Fiuza, localizada em Careiro da Várzea, Amazonas. Aqui estão os principais pontos:

Infraestrutura e Recursos Tecnológicos Disponíveis:

- Equipamentos: televisões, CPUs, computadores, teclados, mouses, impressoras, câmeras e microfones. Kits tecnológicos estão em funcionamento.
- Infraestrutura Física: salas climatizadas e prédio bem conservado. Alguns desafios incluem falhas no sinal de internet e indisponibilidade pontual de impressoras.
- Metodologias: uso de metodologias ativas e ferramentas interativas.

Vantagens e Desafios:

- Vantagens: uso de materiais complementares como livros didáticos, recursos midiáticos e celulares para pesquisa, ampliando as possibilidades pedagógicas.
- Desafios: frequência baixa dos alunos (média de 6 a 10 estudantes por sala) em determinadas aulas e dificuldade de manutenção dos equipamentos devido à localização geográfica.

Formação Acadêmica dos Professores:

Professores possuem formações em Licenciatura Plena em Matemática, Graduação Normal Superior e outras áreas. Contudo, identificou-se uma lacuna em capacitação específica para tecnologias educacionais e metodologias ativas.

O modelo mediado por tecnologia apresenta um potencial significativo para transformar o ensino em áreas remotas, mas sua eficácia depende de um esforço coletivo para superar os desafios. Medidas como políticas públicas para assistência social e transporte, além de investimentos em infraestrutura e formação docente, podem promover um ensino mais inclusivo e adaptado às realidades locais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes. 2001

ARROYO, M. G. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. In: Educação e Sociedade, 25(87), 93-120. 2004.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes. 2011.

ARROYO, M. G. **Educação do Campo: Notas para uma reflexão crítica**. In: Educação & Realidade, 37(2), 441-458. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

CALDART, R. S.; SCHWAB, B. **Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos**. 1. edição. Rio Grande do Sul: Cartilha FUNDEP/DER/MST RS, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2013

MORAN, J. M. **Mudança na educação: novas tecnologias e o currículo**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Papirus. 2015.

MORAN, J. M., ALMEIDA, M. E. D., & MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 23. ed. Campinas: Papirus. 2018.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática. 2016

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. Ijuí, 2010.

SANTOS, M. A. **A multiserialidade no ensino fundamental: desafios e possibilidades**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, n. 3, p. 231-248, 2017.

SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, R. C. **Os desafios da contextualização no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas**. Educação em Perspectiva, v. 11, n. 2, p. 33-50, 2020.

SANTOS, M. F., & LIMA, A. S. **Mediando o futuro: Experiências de ensino tecnológico em comunidades ribeirinhas**. Belém: Editora Pará Educação. 2020.

SANTOS, M. F. **Mediação tecnológica na educação básica: Experiências e possibilidades**. São Paulo: Editora Educação e Tecnologia. 2021.

SILVA, A. B. da. **A importância da leitura na formação do cidadão**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 92-108, 2010.

SILVA, L. H. **O uso das tecnologias digitais na educação: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 92-108, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 1998



Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Bases Legais Vigentes

National Curricular Guidelines for EJA, Current Legal Bases

Telhma de Souza Ribeiro

Professora da Rede Estadual do Município de Coari – Amazonas, Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Mestrado e Doutorado – pela Universidade Del Sol – UNADES – PY ORCID: 0000.0002.5213.5017. <http://lattes.cnpq.br/0269121698035264>

Resumo: As políticas educacionais para a erradicação do analfabetismo funcional tema de algumas discussões atualmente, tem se mostrado um grande desafio para o atual momento da educação brasileira. Busca Comparar as diferentes estratégias implementadas na resolução do analfabetismo funcional, nas escolas de educação de jovens e adultos, na primeira fase, modalidade ensino médio em três escolas estaduais no município Coari-AM, Brasil, 2021. O estudo foi embasado em referências relativas às políticas educacionais para correção do analfabetismo funcional com destaque para as metas estabelecidas no PNE (13005/2014) para a redução de 50% do analfabetismo funcional. Para isso, optou-se por uma metodologia de caráter qualiquanti (mista) concomitantes com análise de documentos e aplicação de questionários. Foram também realizadas visitas in loco, que permitiram a observação direta do cotidiano escolar que possibilitaram realizar a relação da teoria apresentada pelas políticas educacionais – PNE na sala de aula. No resultado evidenciou-se que as estratégias educacionais voltadas para erradicação do analfabetismo existem, porém não são cumpridas a contento, pois 33,33% dos participantes da pesquisa afirmam que sim e 66,67% afirmam que não. A maioria dos professores declararam que as leis ditas “perfeitas” existem somente nos papéis, pois o Estado nunca deu condições necessárias para que as leis de políticas educacionais fossem realmente implantadas de fato e de direito. Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Educacionais (Estratégias). Analfabetismo Funcional. Práticas Pedagógicas.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; políticas educacionais (estratégias); analfabetismo funcional; práticas pedagógicas.

Abstract: Educational policies for the eradication of functional illiteracy, the subject of some discussions today, have proven to be a great challenge for the current moment of Brazilian education. The aim is to compare the different strategies implemented in the resolution of functional illiteracy, in schools for youth and adult education, in the first phase, high school modality in three state schools in the municipality of Coari-AM, Brazil, 2021. The study was based on references related to educational policies for the correction of functional illiteracy, highlighting the goals established in the PNE (13005/2014) to reduce functional illiteracy by 50%. For this, a qualiquanti (mixed) methodology was chosen, concomitant with document analysis and application of questionnaires. On-site visits were also carried out, which allowed direct observation of the school routine that made it possible to relate the theory presented by educational policies - PNE in the classroom. The results showed that educational strategies aimed at eradicating illiteracy exist, but are not being implemented satisfactorily, as 33.33% of the survey participants stated that they do and 66.67% stated that they do not. The majority of teachers stated that the so-called “perfect” laws exist only on paper, as the State has never provided the necessary conditions for the laws of educational policies to be actually

implemented in fact and by law. Keywords: Youth and Adult Education. Educational Policies (Strategies). Functional Illiteracy. Pedagogical Practices.

Keywords: youth and adult education; educational policies (strategies); functional illiteracy; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Na América Latina, de um modo geral, e no Brasil, especificamente, as décadas de 1970 e 1980 ficaram marcadas historicamente com a atuação dos movimentos sociais, os quais lutaram contra a ditadura e os diversos tipos de injustiças que se instauravam no país. A atuação desses movimentos, através de ações organizadas, contribuiu decisivamente para a conquista e os avanços no campo dos direitos, em especial, o direito social à educação inscrito na Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, os movimentos e as organizações sociais têm exigido políticas públicas que propiciem a efetivação do direito à educação para as pessoas jovens e adultas. Assim, no tocante à resistência, as atuais políticas públicas para a educação nacional, influenciadas pela economia mundial globalizada e conduzidas pelos organismos internacionais, geraram uma necessidade de espaços para o debate e para as exigências da educação de jovens e adultos no país.

Como a história nos ensina, para que um país supere o analfabetismo de jovens e adultos são necessárias três estratégias: programas de escolarização, uma educação básica de qualidade e condições sociais adequadas.

Percebe-se que a educação ainda está distante de ter toda a atenção que merece. Afinal, estão em jogo não só o futuro dos quase 55 milhões de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, como também de quase 30% da população brasileira de 15 anos ou mais que é analfabeta funcional e, claro, das próximas gerações que acessarão as escolas.

No Brasil, a educação é um direito constitucional de todos os cidadãos em idade escolar e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), mesmo aqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria, terão esse direito assegurado. Para tanto, os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos as oportunidades educacionais apropriadas considerando as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho. A educação de jovens e adultos (EJA) se constitui como tema de política educacional pela necessidade de se oferecer educação para jovens e adultos desde a Constituição de 1934. Porém, somente a partir da década de 1950 surgiram iniciativas concretas, juntamente com a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a ampla camada da população, que até então era excluída do convívio escolar (Di Pierro, 2001).

Sabe-se que a aprendizagem no contexto escolar requer esforço para ocorrer e, muitas vezes, involuntariamente, as ações que são praticadas no dia a dia do educando não são percebidas, mas são estratégias que utilizam para aprender os conteúdos escolares. Por um lado, a literatura brasileira na área de estratégias de

aprendizagem ainda é pouco explorada. Entre alguns estudos realizados observa-se a preocupação em verificar os efeitos das estratégias de aprendizagem no desempenho escolar dos alunos no ensino regular (Jalles, 1997; Molina, 1983). Por outro lado, a pesquisa em EJA é um campo ainda não consolidado e verifica-se que as investigações ocorrem mais na área da formação de professores e com menos frequência em intervenções pedagógicas; sendo a maioria em alfabetização de jovens e adultos e escassas as investigações no ensino médio relacionadas à aprendizagem desse público. Concebe-se então que seja de fundamental importância ampliar os olhares sobre o estudante de nível médio da EJA e sobre as suas formas de aquisição das aprendizagens escolares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CEB/CNB 11/2000

O primeiro documento legislativo que discutiremos aqui é o parecer CEB 11/2000, que nos dá um norte do que tem e o que é a EJA a partir de sua homologação.

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente (CEB, 2000, p. 4).

Então, sem querer desmerecer o profissional do magistério, esta é uma modalidade educacional onde, segundo o parecer, cabem aos pedagogos assumirem tais responsabilidades. Eles são os profissionais que recebem formação e habilitação específica para a EJA devido as disciplinas existentes nos currículos dos cursos de nível superior das mais variadas IES.

“Estas diretrizes compreendem, pois, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (art.1º , § 1º da LDB)” (CEB, 2000, p.4),

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita.

Sendo assim, o texto do parecer regulamenta o ensino da EJA nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, além de nortear os mais diversos espaços educativos que atual com jovens e adultos. Enxergamos então que este parecer é

um documento de suma importância quando regulamenta a educação de jovens e adultos além de abraçar programas que se utilizam desta modalidade da educação básica para resgatar jovens e adultos, levando-lhes esperança e realizações.

O documento nos seus conceitos para com a EJA reconhece o grande déficit existente com os mais diversos indivíduos que, de certa forma, tiveram seus direitos a educação negados pelo próprio estado e situações da vida adversas, e que precisaram se evadir do ensino regular para de certa forma construir o futuro do país. Com isso, muitos findam em não aprenderem a ler e escrever, principalmente na idade certa, aumentando o índice de analfabetismo no Brasil. É importante entendermos que a “EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (CEB, 2000, p. 5).

Quando o indivíduo passa a ser privado deste processo por parte do Estado e de todas as situações da vida adversas, ele perde a oportunidade de conviver, com certa harmonia, com esta sociedade contemporânea. É a partir daí que a própria sociedade, na qual este indivíduo está inserido, passa a discriminá-lo.

Para ilustrar um pouco, trazemos a seguinte citação da professora Magda Soares, (1998, p.24), presente inclusive no documento:

(...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Vejam que o documento nos quer dizer que a EJA vem para legitimar todos como iguais. Jovens e Adultos são iguais as crianças quando o assunto é aprender, serem alfabetizados, letrados. A história social começou a ser tratada como “passado” de verdade, e a nova história que começou a ser escrita de verdade, passa a entender que esses jovens têm um futuro e que não podem mais ser discriminados.

Deste modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (Magda Soares 1998, p. 7).

Entende-se que a escola, sempre foi uma instituição negada aos pobres, o que resultou num déficit educacional que aumentou significativamente com o passar das décadas. O presente documento então, visa diminuir esta falta de oportunidade de acesso à educação, buscando a reparação a longo prazo desta desordem.

Segundo o Parecer CEB 11/2000:

“A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CEB, 2000,p. 22).

“Retomado pelo art. 2º da LDB, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações” (CEB, 2000, p. 22).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada (CEB, 2000, p. 22).

Própria constituição federal em seu artigo citado acima, nos diz que existe uma importância na alfabetização dos jovens e adultos que vivem no país e que não concluíram seus estudos em idade correta ou sequer chegaram a estudar. Cabe ao Estado, unidade federativa, ofertar uma educação adequada para todos os estudantes matriculados. Isto inclui a EJA por ser necessário que haja a integração social desse indivíduo, onde isso acaba não sendo somente competência da escola, e também dentro do ambiente educativo. Isso é o que chamamos de igualdade de acesso. Todos têm direito de concluir seus estudos, seja em que período for, seja em idade certa ou não.

Mas me parece um relógio onde uma engrenagem necessita, e muito, da outra para funcionar, um círculo vicioso, onde o estado necessita de mão de obra para crescer, e por sua vez, essa mão de obra precisa do estado, e para que haja um certo equilíbrio, é necessário que este indivíduo tem que se qualificar, e para que essa qualificação ocorra, o indivíduo primeiro precisa terminar os seus estudos. É mais ou menos assim que funciona, porém, a todo o tempo temos uma educação, infelizmente, voltada para o mundo do trabalho e não para autonomia e liberdade.

Espera-se aqui trazer para o conhecimento de todos, um pouco do que é abordado no documento, pois, tudo que foi abordado aqui, considera-se primordial para que avance nesta modalidade. Observa-se ainda que tal parecer deveria passar por um processo de atualização, pois, enxergamos que o texto não consegue mais dar conta dos cursos e currículos da EJA na realidade contemporânea. A educação e a forma de educar vêm se modificando todos os dias e por isso, chama-se aqui a atenção para uma urgente reformulação do documento, mesmo sabendo que talvez isto não aconteça muito brevemente.

Para finalizar existe um acordo com o documento, em sua maioria, na forma de pensar a Educação de Jovens e Adultos. Esse parecer nos faz avançar educacionalmente de uma forma mais humana com um olhar de que cada vez mais é possível transformar e transferir conhecimentos.

MARCO METODOLÓGICO

Nessa compreensão, utilizar-se-á o desenho exploratório sequencial comparativa (DEXPLOS), pois de acordo com Hernandez Sampieri e Mendoza (2008;

Creswell *et al.*, 2008) o desenho envolve uma fase inicial de coleta e análise de dados qualitativos seguida de outra na qual coletamos e analisamos dados quantitativos.

Segundo Sampieri, Collado, Lúcio (2013, p. 567) Comparativa - Nesse caso, a primeira fase coletamos e analisamos dados qualitativos para explorar um fenômeno, gerando uma base de dados; posteriormente, na segunda etapa coletamos e analisamos dados quantitativos e obtemos outra base de dados (essa última fase não é totalmente construída com base na primeira, como na modalidade derivativa, o que fazemos é considerar os resultados iniciais; erros na escolha de tópicos, áreas difíceis de explorar, etc.). As descobertas de ambas as etapas são comparadas e integradas no estudo qualiquantitativo, ou ainda dar o mesmo peso, sendo o mais comum o primeiro (qualitativo). Em certos casos é possível dar prioridade ao quantitativo, por exemplo: quando o pesquisador tenta fundamentalmente conduzir um estudo quantitativo, mas precisa começar coletando dados qualitativos para identificar ou restringir a dispersão das possíveis variáveis e enfocá-las. Mas os dados qualitativos são sempre coletados antes.

Nem sempre temos uma amostra em uma pesquisa, mas na maioria das situações realizamos o estudo em uma amostra. As amostras são utilizadas porque economizam tempo e recurso. Sampieri, Collado, Lúcio (2013, p. 191). Primeiramente definimos a unidade de análise serão: 60 (sessenta) alunos, 11 (onze) professores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, pois as disciplinas (Língua portuguesa, redação, literatura, língua estrangeira, artes e educação física- facultativa) são disciplinas que se realizam por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino /estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa, 03 (três) pedagogos e 03 (três) gestores.

No estudo, serão usados, pesquisa de campo, questionários fechados como instrumentos quantitativos para avaliar a relação entre o Sistema de Ensino, variável independente e, professores, alunos, pedagogos e gestor variáveis dependentes. Ao mesmo tempo, o fenômeno principal será explorado por meio de questionário, qualitativo e quantitativo e observações participativas com professores, alunos, pedagogos e gestores nas escolas estaduais do município de Coari que trabalham com a modalidade EJA no ensino Médio. A razão de se combinar dados quantitativos e qualitativos é entender melhor esse problema de pesquisa convergindo os dados quantitativos (tendência numéricas amplas) e os dados qualitativos (concepções detalhadas).

Para Ludke e André, (1996, p.26) a pesquisa qualitativa acontece no ambiente natural onde o pesquisador entra em contato direto e constante com o contexto a ser investigado, interagindo com o público, a fim de se obter uma resposta sobre a problemática em estudo. Tal abordagem permite ao pesquisador interagir com o público sem comprometer a qualidade da pesquisa. Nessa busca, o investigador terá a oportunidade de conhecer a fundo o que se passa nos bastidores do campo em estudo, as forças do grupo, bem como suas fraquezas. Quando não há esse mergulho o pesquisador perderá de vista elementos imprescindíveis que darão sustentáculo e confiabilidade e credibilidade aos resultados de sua investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

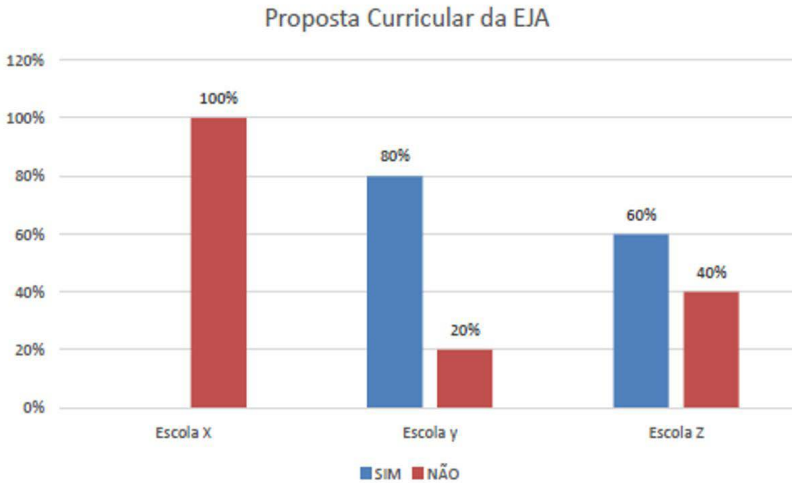
Os fatores internos, também foram objetos de observação da pesquisadora, tendo em vista que tais fatores tende a interferir no espaço da sala de aula, especificamente o cotidiano dos funcionários da instituição. Para tanto, se observou a forma como os professores de organizaram no ato do planejamento, no momento do intervalo, tempo disponibilizado para planejar suas aulas, fazer as correções das avaliações aplicadas aos alunos, tempo que os mesmos tem para preencher os documentos pertinentes ao seu fazer pedagógico, relação dos professores com seus pares, a relação dos professores com a gestora, a forma de gestão adotada na escola e a maneira de como é organizado o lanche dos alunos.

Feito as observações nos espaços extraclasse de aula, houve necessidade de conhecer a prática pedagógica dos professores em estudo. Na apresentação inicial os professores já foram informados de que em dado momento haveria esse acompanhamento em sala. Contudo, a pesquisa seguiu as fases estabelecidas. Duas semanas antes, o pesquisador reuniu com os docentes, esclarecendo que a fase seguinte da pesquisa seria a observação e o acompanhamento dos professor em estudo. Na oportunidade, foi evidenciado que a pesquisadora estaria ali não só para observar, mas para contribuir com o fazer dos profissionais da instituição, sendo que as observações e os registros das falhas detectadas seria confidenciais somente ao professor, no momento bem particular e que nenhum o momento seria exposto a identidade dos envolvidos.

Essa conversa inicial trouxe uma certa segurança e confiança por parte dos professores em estudo, a princípio não foi observado nenhuma manifestação de resistência, todavia, quando a pesquisadora entrou na sala, foi percebido, que alguns professores ficaram inseguros, ao passo que se verificou que a presença de alguém na sala estava deixando o profissional apreensivo, o pesquisador deixou bem à vontade os observados, procurou-se ajudar demonstrando interesse em esclarecer determinados pontos que não ficaram tão claros na primeira conversa. Ao passo que houve esse interesse em ajudar o professor, essas barreiras foram quebradas.

Nela há duas turmas da 9° (nona) etapa: nas duas os professores fazem uso de um guia de estudos online, da rede regular de ensino, disponibilizados aos professores do ensino médio, ou seja, ainda não existe um material didático dessa modalidade de ensino que esteja disponível aos professores e alunos. Os cinco docentes que aceitaram participar da pesquisa na EJA na escola, já estão na escola por algum tempo, três formados em Pedagogia e Filosofia, vale ressaltar que um desses possui o título de mestre em educação, um com pedagogia, normal superior e Inglês e outro com normal superior e Inglês. Sendo que desses cinco, três trabalham três turnos e dois turnos. Nas turmas estão matriculados 72 alunos, 39 na turma 1 e 33 na turma 2, porém a frequência não chega a 60 %, principalmente esse ano, pois os alunos iniciaram o ano letivo com aulas online e retornaram para as aulas presenciais somente no dia 19 de maio de 2021, de acordo com os professores isso contribuiu bastante para o aumento da evasão escolar.

Gráfico 1 - Na sua compreensão a proposta curricular da educação de jovens e adultos tem surtido efeito no combate do analfabetismo funcional no ensino médio?



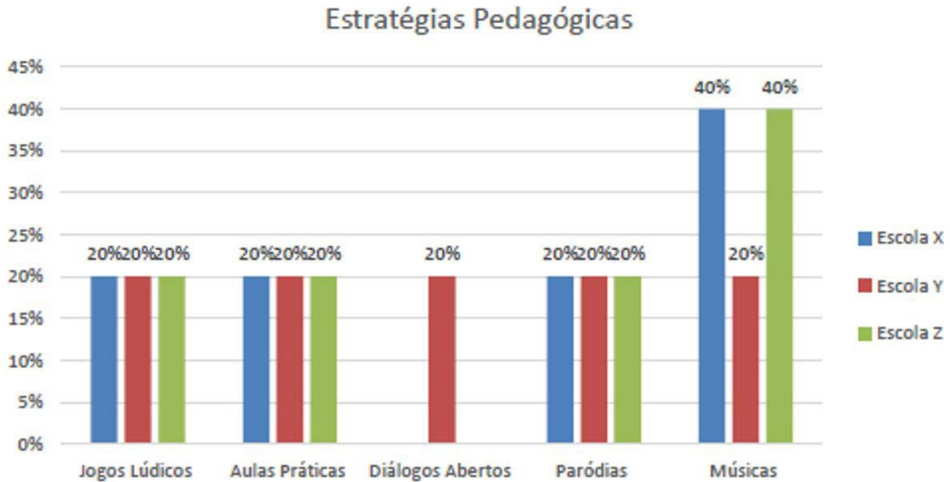
Fonte: Próprio autor – 2021.

Sobre se a proposta curricular da educação de jovens e adultos tem surtido efeito no combate do analfabetismo funcional no ensino médio?

De acordo com os professores da escola X 100% afirmam que não, os da escola Y 80% afirmam que sim e 20% dizem que não, enquanto os professores da escola Z 60% afirmam que sim e 40% dizem que não. Nota-se que existe uma diferença relevante em relação as opiniões dos professores.

A proposta curricular é o documento da instituição de ensino que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo. A PC expressa os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina/ componente curricular ou área do conhecimento, elencados na Matriz Curricular, assim como os conteúdos de ensino considerados como imprescindíveis à formação e emancipação dos estudantes. Tais conteúdos são selecionados e dispostos de acordo com a Base Aprendizagem e legislações vigentes. Assim, a base para a elaboração da PPC é a Matriz Curricular, com sua parte de Base.

Gráfico 2 - Que tipo de estratégia pedagógica o professor deve adotar quando o aluno da turma de jovens e adultos demonstra desinteresse pela aula? Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, o Caderno de Expectativas.



Fonte: Próprio autor, 2021.

De acordo com o gráfico acima onde trata sobre as estratégia pedagógica que o professor deve adotar quando o aluno da turma de jovens e adultos demonstra desinteresse pela aula, mostra-nos que nas escolas X, Y e Z, 20% de cada uma delas, os professores trabalham com jogos lúdicos, outros 20% afirmam que trabalham com aulas práticas, 20% trabalham com paródias. Somente na escola Y 20% trabalham com diálogos abertos. 40% dos professores da escola X preferem trabalhar com música, 20% da escola Y também trabalham com música e na escola Z 40% adotam a música.

Do ponto de vista da Pedagogia crítica, a Didática deve considerar, sobretudo, que os saberes socialmente reconhecidos podem ser reinventados a partir de novas produções de sentido. Dessa forma, é preciso repudiar a insistência de se imputar aos sujeitos de EJA atributos marcadamente negativos que, possivelmente, têm consequências na ação pedagógica dos professores em sala de aula. Assim, o alerta de Freire, (1975) ao alfabetizando adulto é para que ele tenha consciência do seu lugar no mundo. Um cidadão que vive e produz numa determinada sociedade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que o objetivo um, que versa sobre as estratégias socioeconômicas para a redução do analfabetismo funcional, foi possível compreender que os fatores socioeconômicos tem influência fortes na vida escolar destes discentes, pois na sua maioria são pessoas desempregadas. Percebe-se que as estratégias

socioeconômicas elas existem no papel, contudo poucos de nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos da 9ª etapa (1º ensino médio) são assistidos por elas. Entende-se que um mundo menos desigual só pode ser construído quando repensamos nossas relações de poder, incluindo aqui os fatores culturais além dos econômicos. Temos alunos de várias realidades. Desde pessoas com nível socioeconômico alto até pessoas com problemas sociais e econômicos, alta vulnerabilidade social. São alunos trabalhadores, pais, mães e pessoas que por algum motivo não concluíram seus estudos porque precisavam trabalhar para ajudar a família ou por dificuldade financeira.

No que tange ao terceiro objetivo, o estudo as estratégias pedagógicas implementadas na resolução do analfabetismo funcional faz-se necessário uma pedagogia diferenciada. Segundo Perrenoud, (2000, p. 73), praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Nesta estratégia, dois professores de áreas distintas se unem para planejar aulas que possam interagir conteúdos, despertando a curiosidade do aluno, desenvolvendo seu senso crítico, sua autonomia, e transformando seu conhecimento, que segundo Traversini *et al*, (2012, p. 294) pode nos permitir deixar tocar e transformar com e pelo outro, em direções desconhecidas – criadas no encontro –, tornando os fazeres docentes experiências criativas a cada circunstâncias que nos acontece.

Os dados obtidos através da aplicação dos questionários, relatos e observação direta, foi possível identificar que a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC do ponto de vista das práticas pedagógicas deixa a desejar pois segundo os professores nunca passaram por uma formação continuada nem sobre a modalidade de ensino, muito menos sobre práticas pedagógicas, contudo vimos que mesmo sem as formações os professores desenvolvem suas aulas a partir de práticas inovadoras, buscam metodologias diversificadas como jogos, seminários, músicas e etc. Sendo que os professores efetivo das 20 horas de trabalho, 08 horas são reservados para o planejamento e outras atividades pertinentes ao fazer pedagógico.

Diante do exposto anteriormente, não queremos negar ou deixar de reconhecer que, historicamente, efeturaram-se experiências exitosas, como também avanços legais. Tais feitos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, todavia, não garantiram uma política de Estado que a tornasse plena de ações continuadas, para alcançar as metas.

REFERÊNCIAS

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educ. & Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2001.

FREIRE, André. **Participação e abstenção nas eleições legislativas portuguesas, 1975-1995.** *Análise Social*, p. 115-145, 2000.

JALLES, Cristina Maria Caron Ruffino. **O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico: um estudo exploratório**. 1997. Tese de Doutorado. [sn].

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagens**. São Paulo: EPU, 1996.

MOLINA, JAE *et al.* **NCSOIL, um modelo de transformações de nitrogênio e carbono no solo: descrição, calibração e comportamento**. Soil Science Society of America Journal, v. 47, n. 1, p. 85-91, 1983.

SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, Fernandez de Carlos, LUCIO. B. del Maria, Mc **Metodologia de Pesquisa**. Graw Hill, 5ª ed. p.419. 2013.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 2016. São Paulo: Contexto.

SOARES, Magda. **O que é letramento e alfabetização**. Letramento: um tema em três gêneros, v. 2, p. 27-60, 1998.



Diferentes Estratégias Implementadas na Resolução do Analfabetismo Funcional nas Escolas de Educação de Jovens e Adultos, na Primeira Fase, Modalidade Ensino Médio em Três Escolas Estaduais no Município Coari-AM, Brasil, 2021

Different Strategies Implemented in Resolving Functional Illiteracy, in Youth and Adult Education Schools, in the First Phase, High School Mode in Three State Schools in the Municipality of Coari-AM, Brazil, 2021

Telhma de Souza Ribeiro

Professora da Rede Estadual do Município de Coari – Amazonas, Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Mestrado e Doutorado – pela Universidade Del Sol – UNADES – PY ORCID: 0000.0002.5213.5017. <http://lattes.cnpq.br/0269121698035264>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL ORCID: 0000-0001-9353-2185. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

Resumo: Este trabalho tem como estudo, refletir: quais são os sujeitos de direito à educação de jovens e adultos e qual a concepção de formação defendemos para estes sujeitos? A EJA tem como público os sujeitos historicamente excluídos do sistema formal de educação e pessoas em idade produtiva com trabalho precarizado ou sem trabalho - seja pela baixa qualificação, seja pela falta de formação básica -, intensificada pela crise do emprego e pelo contexto político-econômico. Essa exclusão se acentua e se cristaliza por fatores relacionados à cor/raça, etnia e gênero, uma vez que negros, indígenas, quilombolas, mulheres (sobretudo mulheres pretas), pessoas LGBTQIAPN+ são os grupos que, em maior número, não concluem o processo de escolarização e profissionalização nos tempos estabelecidos na legislação. Esse público se amplia com jovens, idosos, camponeses, ribeirinhos, pescadores, sem-terra e sem teto, habitantes da periferia, pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade, imigrantes e refugiados.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; políticas educacionais (estratégias); analfabetismo funcional.

Abstract: This work aims to study and reflect: who are the subjects with the right to youth and adult education and what concept of training do we advocate for these subjects? The EJA target audience includes subjects who have been historically excluded from the formal education system and people of working age with precarious or unemployed jobs - whether due to low qualifications or lack of basic training -, intensified by the employment crisis and the political-economic context. This exclusion is accentuated and crystallized by factors related to color/race, ethnicity and gender, since black people, indigenous people, quilombolas, women (especially black women), LGBTQIAPN+ people are the groups that, in greater numbers, do

not complete the schooling and professionalization process within the timeframes established by law. This audience includes young people, the elderly, peasants, riverside dwellers, fishermen, landless and homeless people, inhabitants of the outskirts, people with disabilities, people deprived of liberty, immigrants and refugees.

Keywords: youth and adult education; educational policies (strategies); functional illiteracy.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no combate do analfabetismo funcional tem sido um grande desafio a ser solucionado pelo poder público e pelos profissionais da educação, por isso, vem sendo pauta de discussões no cenário educacional brasileiro em decorrência dos resultados que vem apresentando, situação esta que vem gerando grande preocupação por parte dos envolvidos no processo educativo.

O Brasil já passou pela experiência de elaboração de vários planos de educação, tanto no nível federal com Planos Setoriais de Educação e Cultura, quanto a nível estadual com os Planos Estaduais de Educação, assim como a nível Municipal de forma menos intensa, contudo, essas políticas educacionais ainda não conseguiram erradicar o analfabetismo.

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio-ago. 2015 199 Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado. Já no plano internacional, os acordos estabelecidos pela maioria dos países, inclusive o Brasil, aprofundavam os compromissos firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabeleceu as condições básicas para uma vida digna.

Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados.

É oportuno enfatizar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, define diretrizes e bases para a educação nacional, contemplando a modalidade de EJA, em cursos e exames. Contudo, a exclusão do público a quem se destina reflete a marginalização em que se encontra a demanda para essa modalidade de ensino, resultado de ações compensatórias, de ações assistencialistas, que expressam ações de governo e não políticas de Estado, o que redundou na descontinuidade das ações governamentais. Esse fato apregoa as negligências no que tange ao acesso e à permanência da população de jovens e adultos nos processos de escolarização.

Assim, o reconhecimento da necessidade de processos específicos, que contemplem o público dessa modalidade de ensino, não foi suficiente para colocá-la como prioridade na agenda das políticas públicas voltadas para a educação. A descontinuidade das ações políticas e a negligência do poder público, no que concerne à educação, têm desencadeado diversas mobilizações por parte da sociedade civil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação

Existem inúmeras definições acadêmicas para a educação e seus conceitos, na qual não iremos dar conta de todas neste trabalho, porém buscaremos entendê-la a partir de duas perspectivas, os significados restritos e amplos. Então definiremos estes sentidos a partir de Álvaro Vieira Pinto autor do livro “Sete lições” sobre a educação de adultos, lançado pela Editora Cortez.

Para Pinto (2010), a educação é a formação do homem pela sociedade em que está inserida, ou seja, é o processo onde a sociedade integra o indivíduo em seu modo de ser social, buscando sua aceitação para atuar em fins coletivos e não individuais. Nessa perspectiva, “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”.

Já a educação “em sentido amplo, (autêntico)” Pinto (2010), enxerga a educação do ser humano em sua totalidade, incluindo também a educação de adultos. É o sentido mais verdadeiro da educação que visa, a priori, e concordamos, que a educação ocorre no indivíduo a partir de seu nascimento até o fim da vida. Ou seja, o ser humano vive em um processo contínuo de educação, onde, a transferência de saberes e a construção de conhecimentos jamais terminam. É um processo de formação do homem, um fato histórico.

A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio e busca assegurar aos jovens e adultos uma educação que atenda às suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 (Lei nº 9394/96) assinala a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino nacional organizada da seguinte forma: o primeiro segmento corresponde do 2º ao 5º ano da modalidade regular e o segundo segmento correspondente do 6º ao 9º ano e o ensino médio, abrangendo do 1º ao 3º ano. No artigo 37 dessa Lei nº 9394/96 compreende-se que a educação de jovens e adultos está destinada a atender às pessoas que não tiveram acesso à educação em idade regular, tendo em vista, estimular o jovem ou adulto a prosseguir os estudos e conquistar a profissionalização, possibilitando um resgate de cidadania.

Segundo Haddad (1997), a Lei nº 9394/96 procura definir a EJA como complementar, pois ainda existe um alto percentual da população que não tem

acesso à educação na idade adequada. Por isso, a população precisa recorrer aos programas que diminuem a defasagem por idade ou série. A referida Lei configura a EJA como uma particularidade da educação nas etapas do ensino fundamental e médio, mas sabe-se que, ainda, pode não ser suficiente para assegurar uma educação que atenda às especificidades dos alunos que dela necessitam. Visando ao resgate da cidadania daqueles que pretendem prosseguir nos estudos e conquistar uma profissionalização, a EJA veio para estimular o jovem e/ou adulto trabalhador a encontrar oportunidades de inserção no mercado de trabalho, uma educação construída juntamente com a história da educação no Brasil.

De acordo com Di Pierro (2005), a EJA visa, sob o aspecto legal, à tentativa de cumprimento do direito à educação para todos, conforme a Constituição de 1988, possibilitando com isso, um pequeno avanço no percurso histórico educacional brasileiro. Porém, para minimizar as descontinuidades dos estudos destes estudantes seriam necessárias medidas permanentes em políticas públicas. Isso porque a EJA ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira, empreendida na segunda metade da década de 1990, quando os condicionamentos de ajuste econômico na educação adotaram uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes nos programas de repasse orçamentário e, essa modalidade não recebeu atenção suficiente.

Haddad e Di Pierro (2000) indicam que a EJA ganhou identidade, principalmente, após a segunda metade do século XX com a implementação das primeiras políticas públicas nacionais para a EJA e que a LDB, em 1996, sugere que a aprendizagem escolar pode ocorrer ao longo de toda a vida e não só na infância, sendo que a educação escolar é uma condição de inserção do jovem e do adulto na construção da sociedade. Compreendendo que a educação é capaz de responder às defasagens do passado e que pode reconhecer no jovem e no adulto um sujeito, de plenos direitos, que necessita da educação para que possa transformar sua vida, a EJA torna-se fundamental para a construção de cidadania. A interpretação legal da educação para adultos fórmula que se deve considerar, também, as características sociais deste público.

Arroyo (2005) afirma, ainda, que o investimento em educação de adultos possa favorecer o desenvolvimento humano, motivo pelo qual deveria receber mais recursos para seu desenvolvimento estrutural, investimentos na ampliação, manutenção e recuperação das escolas, bem como na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos. Tudo isso, devido ao cumprimento dos objetivos da escola, que é oportunizar o desenvolvimento, participação e autonomia do estudante, cultivando neles recursos para superar dificuldades cotidianas, além de mostrar o valor da educação. Com isso, o lugar de aprender como a escola, uma instituição cultural, deverá possuir atividades, modos e atitudes específicos de perceber a cultura, de ensinar e de aprender. Deve ser concebido como um espaço onde ocorram relações entre os processos cognitivos, os instrumentos culturais criados pelo homem e o processo de escolarização, que envolvam diferentes práticas culturais e subentenda-se a aprendizagem, não só como conteúdos escolares, mas também com significado de ser aluno (Guimarães; Cardoso, 2013).

A função reparadora prevê a inserção do aluno jovens e adultos no meio escolar oferecendo ensino de qualidade, isso vai além do acesso dos jovens e adultos, no contexto escolar, resguardando os seus direitos que lhes foram negados na idade correta. O ensino de qualidade prevê que ele possa obter um bem real, social e simbolicamente importante. A segunda função que é a equalizadora, a qual prevê a chance de se dar oportunidades iguais para todos na sociedade. A EJA desempenha, com isso, um papel importante no desenvolvimento dos indivíduos de diferentes faixas etárias, os quais terão oportunidade de desenvolver novas habilidades, trocar experiências que só a escola proporciona e ainda ter acesso a novas formas de trabalho e cultura. E, finalmente, uma função qualificadora, que faz referência à educação permanente. O indivíduo pode colocar-se em busca da educação contínua que repercute no enfrentamento de todas as formas de exclusão social. Esta função prevê a contínua atualização como um novo sentido para a educação de jovens e de adultos.

As funções dadas por Silva, Ferreira e Ferreira (2012) conferem um patamar de importância à EJA, igualando-a aos demais níveis de ensino, considerando ainda, suas especificidades de uma educação de trabalhadores, que trazem consigo experiências vividas fora do espaço educacional, experiências que, se consideradas, podem contribuir para uma aprendizagem significativa do estudante. A EJA deve ser vista, ainda, como uma prática para a liberdade, realizando-se uma didática na qual o estudante possa se expressar de modo criativo e autônomo, articulando conhecimentos da escola com os saberes individuais, na busca pela interação do homem com o mundo e ainda possibilitando-o a levantar expectativas para o futuro (Silva; Prado; Brito, 2006).

Os jovens e adultos vindos de um ambiente de pouca ou nenhuma escolarização, ao ingressarem na escola, serão inseridos e integrados com diferentes pessoas e modos de funcionamento da instituição escolar para a aprendizagem dos conteúdos escolares, apesar do aprendizado desses estudantes ter iniciado muito antes de frequentarem a escola, uma vez que aprenderam a lidar com situações problemas, necessidades e exigências cotidianas na sociedade que envolvem os mesmos saberes da escola (Guimarães; Cardoso, 2013). Nesse contexto, Bortollini (2012) argumenta que não convém subestimar a potencialidade desses alunos por terem trajetórias escolares incompletas como as dos alunos evadidos, reprovados, defasados, com baixa autoestima ou com problemas de aprendizagem. Para o autor, é necessário buscar um ensino que privilegie a interação e valorização de diferentes vivências, pois acredita que além de uma aprendizagem significativa, a escola pode proporcionar a confiança e a segurança pessoal.

Assim, o objetivo da EJA não é mais atender apenas ao jovem e ao adulto trabalhador que não tiveram acesso ao ensino na idade regular, mas também, ao jovem que está pretendendo terminar os estudos de forma mais rápida. Assim, essa modalidade de ensino não pode limitar-se a viabilizar apenas o acesso à leitura e à escrita, mas uma educação que apoie e dinamize o desenvolvimento do educando na sua relação com a linguagem e com a escrita como um todo (Nery; Silva; Fernandes, 2010).

MARCO METODOLÓGICO

A concepção filosófica proposta no estudo será o pragmatismo, essa filosofia tem muitas formas, mas para muitos, o pragmatismo enquanto corrente filosófica surge mais das ações, das situações e das consequências do que das condições antecedentes (como no pós-positivismo). Há uma preocupação com as aplicações, o que funciona, e as soluções para os problemas (Patton, 1990).

Às vezes, essas duas aproximações ao conhecimento parecem ser contraditórias, mas talvez o que vemos como sendo contraditório seja simplesmente uma questão de complementação (Hernández e Mendoza, 2008). Em vez de se concentrarem nos métodos, os pesquisadores enfatizam o problema da pesquisa e utilizam todas as abordagens disponíveis para entender o problema (Rossman e Wilson, 1985). Como uma base filosófica para os estudos de métodos mistos, Tashakkori e Teddlie, (1998); Morgan (2007) e Patton, (1990) comunicam sua importância por concentrar a atenção no problema de pesquisa na pesquisa das ciências sociais e utilizam abordagens pluralísticas para derivar o conhecimento sobre o problema (Creswell, 2016, p. 34).

Por pragmatismo devemos entender a busca de soluções práticas e trabalháveis para realizar pesquisa, utilizando os critérios e os desenhos mais apropriados para uma formulação, situação e contexto específico. Esse pragmatismo implica uma grande dose de pluralismo, em que se aceita que tanto o enfoque quantitativo como o qualitativo são muito úteis e frutíferos.

É pertinente compreender os determinantes que atuam no micro universo social, especialmente, sob o prisma de Karl Marx que coloca a história das lutas de classe proveniente de seu contexto histórico. É que o propõe as análises de Kahhale, Peixoto e Gonçalves (2002 *apud* Kahhale, n.d., p.53-65). Assim, os autores em evidência, defendem a concepção dialética as suas teorias, construindo a corrente de pensamento denominada de Marxismo Histórico. A realidade é contraditória e está em constante mudança. O homem é concebido como agente de mudança, que intervém no espaço geográfico e construtor de sua própria história.

Tendo em vista a problemática em estudo, e as questões subjacentes imbricadas no contexto social em estudo, se adotará na investigação o enfoque de método misto. De acordo com Creswell (2016 p. 38):

As estratégias de métodos mistos não são tão conhecidas quanto as abordagens quantitativas ou qualitativas. O conceito de misturar diferentes métodos originou-se em 1959, quando Campbell e Fisk utilizaram múltiplos métodos para estudar a validade de traços psicológicos.

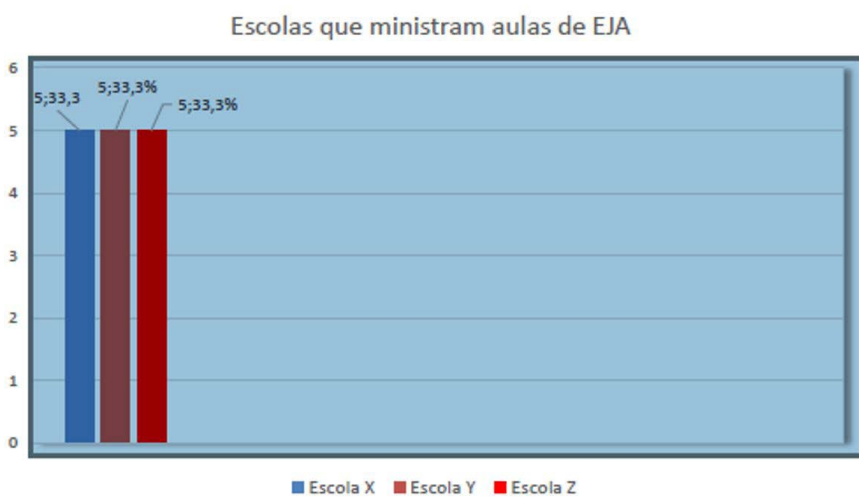
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que a pesquisa adotou o enfoque qualiquantitativo, ou método misto, a análise qualitativa será conduzida com base nas informações obtidas por meio de registros e observações. Esses dados serão examinados com rigor, levando

em conta o processo de construção do conhecimento e os desafios que atravessam o espaço estudado. Por se tratarem de elementos subjetivos — como conceitos e dados abstratos — Alvarenga (2012, p. 101) recomenda que os resultados sejam apresentados por meio da descrição das entrevistas, condutas observadas, gestos e outras manifestações percebidas durante a investigação. Conforme destaca a autora, a análise ocorre também no decorrer da própria pesquisa, sendo os resultados dessas técnicas apresentados separadamente.

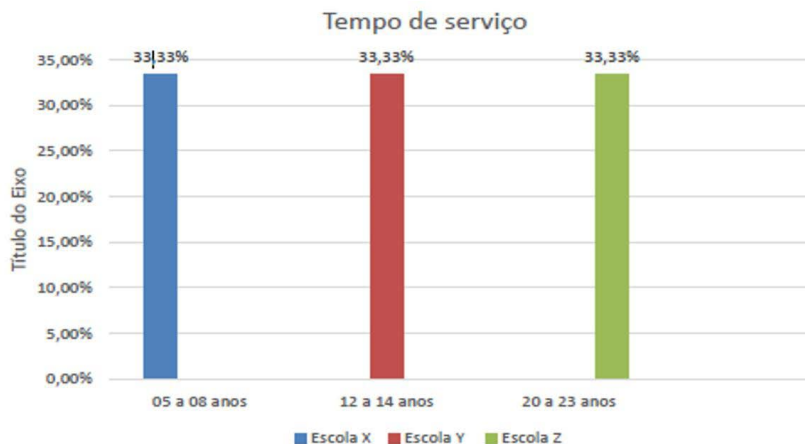
Diante do enfoque adotado e do tipo de estudo, a pesquisadora inseriu-se no ambiente escolar, buscando compreender os fatores que interferem no fenômeno analisado. As observações tiveram início pelos espaços externos, com atenção aos aspectos gerais, como a cultura da escola, conversas nos corredores, sala dos professores, refeitório, relação com a comunidade local, recepção de pais no ambiente educativo, reuniões com pais, mestres, professores e equipe administrativa, além da interação entre professores e discentes. Essas observações foram essenciais para compreender os bastidores das unidades escolares investigadas.

Gráfico 1 - Escola que você ministra aulas na Educação de jovens e adultos.



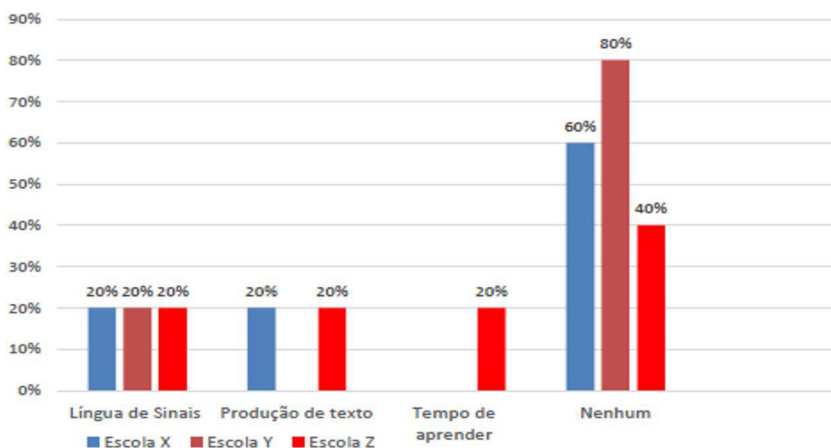
Fonte: Próprio autor - 2021.

Nossa pesquisa contou com a participação de 15 professores das três escolas da rede estadual de ensino, que atendem alunos da modalidade de educação de jovens e adultos.

Gráfico 2 - Tempo de Serviço no magistério.

Fonte: Próprio autor - 2021.

De acordo com as respostas constatou-se que o tempo de serviço dos professores está entre 06 (seis) a 23 (vinte e três) anos. Vale ressaltar que no contato com esses profissionais da educação nos potencializaram a observar que tanto os professores que têm um longo tempo de experiência quanto o mais recentemente formado, são detentores de um rol extenso de observações sobre a realidade escolar, ao mesmo tempo em que possuem discursos que enfatizam a “crise” que atravessa a educação no País; e consideram principalmente adultos as diferenças observadas nos padrões e atitudes dos jovens e, de gerações diferentes frente a aprendizagem e à escola, o que por um lado mostra o conhecimento que eles tem alunos que chegarão em suas mãos.

Gráfico 3 - Cursos de formação continuada que já participou nos últimos três anos.

Fonte: Próprio autor – 2021.

Para Arroyo, (2005), a formação do educador de EJA ainda se mostra em construção, uma vez que o perfil desse educador não foi definido. O pesquisador faz essa afirmação considerando que é marginal a posição da Educação de Jovens e Adultos no interior das políticas públicas. Isso faz com que não tenhamos diretrizes ou centros educativos especialmente dedicados à formação. Ele destaca que a EJA deve ser concebida como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola e que se alimentam de um impulso emancipador.

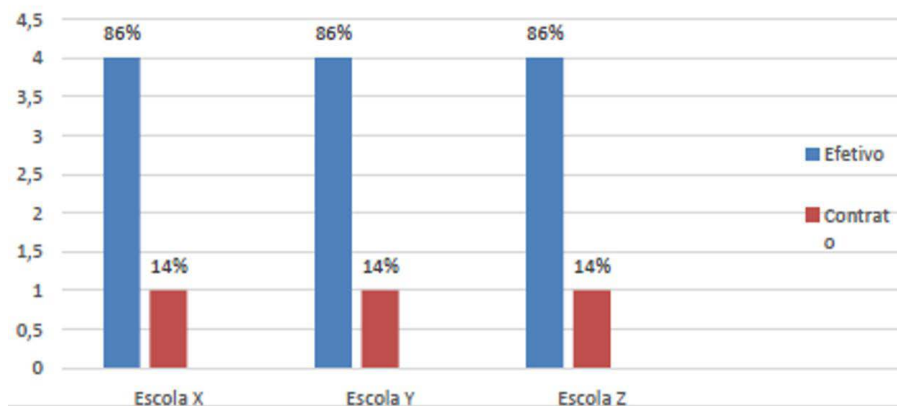
Muito do que acontece nos espaços da sala de aula de EJA é resultado da descontinuidade das políticas de formação continuada de professores. Os avanços que foram sendo estabelecidos no campo da Didática não chegaram a provocar um diálogo expressivo com as ações de formação e, consequentemente, com as práticas pedagógicas dos professores de jovens e adultos.

De acordo com os resultados apresentados no que diz respeito a formação continuada dos professores, na escola X 20% disseram que participaram do curso de Língua brasileira de sinais, 20% afirmam terem participado da produção de texto e 60% não participaram de nenhum curso de formação.

Na escola Y 20% disseram que participaram da formação língua de sinais e 80% não participaram de nenhum curso de formação.

Enquanto na escola Z 20% afirmam terem participado do curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), 20% participaram da formação “Tempo de Aprender” e 60% não fizeram nenhuma formação. Nota-se a falta de formação continuada aos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 4 - Regime de trabalho.



Fonte: Próprio autor.

De acordo com gráfico acima, demonstra que 86% dos nossos profissionais da educação que responderam ao questionário são efetivos. Vale ressaltar que possuir um corpo docente na sua maioria efetivo, isso torna possível a realização da continuidade de um trabalho. Segundo a LDB, (p.452 2010) um corpo docente estável é pré-condição para um projeto pedagógico estável e para uma escola com fluxos e inspiração inovadora permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo, representa um início de outras investigações, considerando que os resultados aqui expostos, é apenas um pequeno fragmento, diante dos outros estudos que poderão ser desenvolvidos partindo da temática em discussão.

Os comentários e as reflexões tecidos nessa produção, não representa unicamente a concepção de seu produto, mas foi fruto de estudo que se deu através de observações diretas e indiretas, bem como a consulta de outras obras de autores de renomes que deixaram seu legado sociocultural que por certo consubstanciou teórico e legalmente as proposições aqui defendidas. Após as leituras, o estudo de campo, pode-se afirmar que o projeto de investigação que se materializa nessa produção, trouxe ao pesquisador um conhecimento sobre as estratégias educacionais direcionadas a modalidade de ensino EJA. O pesquisador ao concluir essa etapa de estudo, compreende que é necessário outra busca, pois, o conhecimento é progressivo, não há limites para aprender, há um vasto universo, que conforme a busca do aprendiz, os horizontes vão se descortinando.

Partindo dessas reflexões, é importante ressaltar que o conhecimento real é construído quando o pesquisador emerge no processo de investigação, quando há um envolvimento com o fenômeno em estudo. É quando de fato se desmistifica os fatores que provocam as consequências, que se manifestam no chão da escola, onde o conhecimento de causa e efeito sem máscaras se manifesta, revelando as facetas que constituem as estratégias que interferem na qualidade do ensino, e conseqüentemente na prática pedagógica dos profissionais da educação que ministram aulas para a Educação de Jovens e Adultos.

A consolidação dos estudos do projeto de pesquisa foi um desafio, pois, inicialmente, mentalizou-se e arquitetou-se o projeto, seguindo as etapas propostas. O processo de construção foi, sem dúvida, uma tarefa árdua, visto que a pesquisa requer disposição, tempo, recursos, um olhar clínico e humildade para interagir com o público em estudo. Essa trajetória possibilitou conhecer, de fato, o que ocorre nos bastidores da sala de aula, bem como os fatores externos e internos que interferem no processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas realizadas em fontes secundárias de diversos autores que abordam a temática em estudo, assim como as leis, decretos e normativas que embasam a educação brasileira, contribuíram significativamente para a fundamentação teórica do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Patrícia. **Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos**. Estudos de psicologia (natal), v. 17, p. 191-198, 2012.

ARROYO, M. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: soares, leoncio (org.). Diálogos da educação de jovens e adultos. Belo horizonte: autêntica, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativos e misto** -3. Ed. – porto alegre : Artmed, 2010.

DI PIERRO, M. C. **Notas Sobre A Redefinição Da Identidade E Das Políticas Públicas De Educação De Jovens E Adultos No Brasil**. Educ. & soc., campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2001.

FERREIRA, Daniela Karina Da Silva; BONFIM, Cristine; AUGUSTO, Lia Giraldo Da Silva. **Condições De Trabalho E Morbidade Referidas De Policiais Militares, Recife-Pe, Brasil**. Saúde e sociedade , v. 21, p. 989-1000, 2012.

FLORES-MENDOZA, Lilian *et al.* **O vírus da síndrome respiratória e reprodutiva suína infecta células dendríticas suínas maduras e aumenta a produção de interleucina-10**. *Imunologia clínica e de vacinas* , v. 15, n. 4, p. 720-725, 2008.

GUIMARÃES, Ana Paula; CARDOSO, Rosimeiri Darc. **Proposta de ferramenta para gestão de pólos de educação a distância**. Editora, ática, são paulo 2013.

HADDAD, S. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na confinteia vi**. *Rev. Bras. Educ.*, vol. 14, n. 41, pp. 355-369, 2009.

KLEIMAN, ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: *oficina de leitura*. Teoria e prática. 7ª ed. Campinas: pontes, 2000.

NERY; Edson Da Fonseca; FERNANDES Maximiliano De Carvalho e Silva. **diagnóstico de dificuldades de aprendizagem relacionadas ao estudo da estequiometria com alunos do ensino médio da rede pública estadual do rio grande do sul e proposta de estratégia didática**. 2019.

PATTON, Michael Quinn. **Avaliação qualitativa e métodos de pesquisa** . Sage publications, inc., 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São paulo. Editora cortez, 2010.

PRADO, Giliard Da Silva. **Batalhas da memória política em sergipe: as comemorações das mortes de fausto cardoso e olímpio campos (1906-2006)**. 2009.

ROSSMAN, BB ROBBIE; REA, JACQUELINE G. **A relação entre estilos parentais e inconsistências com o funcionamento adaptativo de crianças em famílias conflituosas e violentas**. *Journal of family violence* , v. 20, p. 261-277, 2005.

TRAVERSINI, C. S., XAVIER, M. L. M. DE F., RODRIGUES, M. B. C., ZEN, M. I. H. D., SOUZA, N. G. S. De. **Professores de inclusão e docência compartilhada no iii ciclo**. *Educação em revista*, belo horizonte, v. 28, n.02, p. 285-308, jun.2012. Belo horizonte.



A História da Matemática, Formação dos Professores para Utilização do Lúdico no Processo de Ensino – Aprendizagem de Conceitos Matemáticos

The History of Mathematics, Teacher Training to use Play in the Teaching Process – Learning Mathematical Concepts

Lucelino Lira de Carvalho

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas –UFAM. Atualmente é professor – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino –SEDUC. Especialista em Gestão Escolar- UFAM. Mestre em Ciências da Educação- pela Universidade Del Sol- UNADES. <http://lattes.cnpq.br/2170487473726163>

Resumo: Neste trabalho instigamos o apoio ao ensino da matemática, com o propósito de enaltecer suas peripécias dentro de uma estratégia didática de forma que favoreça a aprendizagem escolar, e que a criança possa se sentir motivada a participar das propostas oferecidas nas dependências das escolas. Percebemos que o lúdico é uma ferramenta capaz de despertar a curiosidade da criança dentro de um âmbito escolar, em decorrência disso, procuramos dar subsídio através dos aparatos lúdicos e tecnológicos, para que possa desenvolver na criança curiosidade e desta forma melhorar sua compreensão no ensino da matemática, em vista deste entendimento, procuramos nos apoiarmos sobre vários autores e buscamos suportes que possa dar transparência dentro de um aspecto educacional de forma constante. A pesquisa pelo Lúdico busca motivar o ensino de forma prazerosa, alegre, divertida minimizando o grau de abstração dos conteúdos escolares, em especial dentro do ensino da matemática.

Palavras-chave: ludicidade; tecnológicos lúdicos; formação de professores.

Abstract: In this work, we encourage support for the teaching of mathematics, with the purpose of highlighting its adventures within a didactic strategy that favors school learning and that children can feel motivated to participate in the proposals offered in schools. We realize that play is a tool capable of awakening children's curiosity within a school environment. As a result, we seek to provide support through playful and technological devices, so that it can develop curiosity in children and thus improve their understanding of mathematics teaching. In view of this understanding, we seek to rely on several authors and seek support that can provide transparency within an educational aspect in a constant way. The research on play seeks to motivate teaching in a pleasant, joyful, and fun way, minimizing the degree of abstraction of school content, especially within mathematics teaching.

Keywords: playfulness; playful technologies; teacher training.

INTRODUÇÃO

A formação de professores adequada serve como alicerce para construir uma escola com qualidades de ensino, acesso a cultura, melhor preparo do professor. A preocupação com o educador vem ao longo do tempo acompanhando a história da

sociedade brasileira e está presente no contexto das políticas atuais. O incentivo na qualidade da formação, das condições de trabalho é uma preocupação do estado para melhorar os índices de qualidade da educação, apesar do esforço a educação necessita deste acompanhamento constante, apesar da busca de uma forma que dar ao docente melhores condições de trabalho considerado aos aspectos teóricos e práticos deste estudo acabam em conflito, pois os cursos normais, ora valorizam a teoria, ora a prática como se fossem separadas uma da outra.

Por isso, torna-se extremamente necessário que a sala de aula se torne um ambiente agradável, onde alunos e professores sintam-se acolhidos por meio de ações e estratégias de ensino atuais, condizentes com o século XXI. Nesse sentido, as práticas pedagógicas tradicionais em sala de aula estão sendo cada vez mais superadas, tendo em vista a realidade do mundo virtual o uso do lúdico no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o qual é um desafio a ser vencido por grande parte dos professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A História da Matemática no Ensino Brasileiro

A história do ensino de matemática no Brasil é marcada por diferentes abordagens pedagógicas ao longo do tempo. Procurando entender o marco na história do ensino de matemática no contexto brasileiro: Período Colonial (1500 – 1822): durante o período colonial, a educação era geralmente restrita aos jesuítas, que ensinavam a matemática como parte do currículo escolar. Império (1822 – 1889): com a Independência do Brasil, houve uma busca por uma Educação Nacional. O ensino de matemática foi influenciado por ideias europeias, principalmente Francesas e Alemãs. República Velha (1889 – 1930): nesse período, houve esforços para modernizar o ensino no Brasil. A escola Normal, criada em 1892, teve um papel importante na formação de professores, incluindo aqueles que ensinavam matemática.

Na era Vargas (1930-1945): o governo de Getúlio Vargas enfatizou a industrialização e modernização do país. Isso influenciou o ensino de matemática, buscando uma formação mais prática e aplicada. Após a Segunda Guerra Mundial: Houve uma busca por métodos de ensino mais modernos, influenciados por correntes pedagógicas internacionais, como a Escola Nova. O foco começou a se deslocar da memorização para o entendimento e aplicação dos conceitos matemáticos.

É importante notar que o ensino de matemática no Brasil continua a evoluir, com esforços para integrar tecnologia, promover aprendizagem ativa e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos em um mundo em constante transformação. O tema é objeto de discussão constante em diversos níveis educacionais e entre especialistas em educação matemática.

No período Pré-reformas (antes de 1931), esse período foi um momento histórico, onde a matemática era tida como: Álgebra, Aritmética e Geometria, era

ensinada separadamente no ensino básico e não uma disciplina escolar, ela era uma área do conhecimento, ensinada separada, para uma elite econômica e para os militares. Uma outra reforma foi a Reforma Campo, batizada por este nome por se tratar de um programa desenvolvido pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campo, nascido em Minas Gerais, em 18 de novembro de 1891, esse período foi marcante no estabelecimento da Matemática como disciplina escolar, foi estipulado um currículo seriado ao ensino secundário: Curso Fundamental de 5 anos e curso complementar de 2 anos; 1º série: Iniciação Geométrica; 2º série: Iniciação Geométrica, Aritmética e Álgebra; 3º série: Aritmética e Álgebra, Geometria; 4 série: Aritmética e Álgebra, Geometria; 5º série: Aritmética, Álgebra e Geometria.

Movimento de Matemática Moderna (MMM), sai da era Vargas e entra um período mais orgânico, em 1955 houve o primeiro Congresso Nacional do Ensino da Matemática em Salvador Bahia, um movimento vindo de professores e não de um governo, em 1957 a União Soviética lançou o primeiro foguete o Sputnik, a corrida espacial com os Estados Unidos estava aberta e aconteceu o segundo Congresso Nacional do Ensino de Matemática em Porto Alegre Rio Grande do Sul, em 1958 nasce nos Estados Unidos o *School Mathematics Study Group*, esse grupo surgiu motivado pelo lançamento do Sputnik do ano anterior lançado pela União Soviética, em 1959 surgiu o 3º Congresso Nacional de Ensino da Matemática no Rio de Janeiro, em 1960 os Estados Unidos convida professores Brasileiros, entre eles Osvaldo Sangiorgi, e em 31 de outubro Sangiorgi funda o GEEM (Grupo de Estudo do Ensino da Matemática), teve como objetivo trazer a matemática moderna para o Brasil.

Nos Estados Unidos surgiu uma revolução pelo estudo da matemática em disputa com a União Soviética e no Brasil surgiu vários congressos dando sinal de que tinham vontade de renovar o ensino da matemática também, esse movimento do ensino da matemática foi difundido no Brasil pelo um grupo de estudo que veio dos Estados Unidos chamados GEEM que realizava cursos para a preparação de professores a matemática moderna, o MMM difundido principalmente pelo GEEM, promoveu mudanças curriculares e metodológica entre os anos 60 e 80, atribuímos como marco declínio do MMM, o término das atividades do grupo, com um último curso em 1976. O que podemos perceber que o ensino e a evolução da matemática não dependem do governo e sim dos professores que se mobilizaram e trouxeram para o Brasil a revolução do ensino da matemática.

Características do MMM (Movimento de Matemática Moderna)

Rigor e precisão na linguagem matemática; ênfase ao simbolismo e a teoria dos conjuntos; desprezo a intuição e ênfase a abordagem lógico dedutiva; introdução de novos conteúdos; abandono da abordagem Euclidiana da Geometria; busca pela unificação dos três campos da matemática. A reforma de 30 já obrigou as pessoas darem aulas de matemática, mas até 1960 ela não era enxergada como aula ela era vista como uma disciplina fragmentada como Álgebra, Geometria E Aritmética.

Novos Conteúdos do MMM (Movimento de Matemática Moderna)

Teoria dos conjuntos; Conceitos de grupos, Anel e corpo; Matrizes; Determinantes; Espaço vetorial; Álgebra de Boole; Noções de cálculo diferencial e integral. Assim, a história da matemática requer uma investigação de como é que a matemática foi se evoluindo ao longo do tempo, como é que a matemática foi produzida e como chega na sala de aula, pois o ensino da matemática não ocorre só na escola, mas em vários lugares, como por exemplo na própria família, informalmente, na escola, nos livros, no cotidiano etc., os grupos escolares começaram nos anos 30 e terminaram nos 60, mas ainda hoje, ainda existem alguns destes prédios, continuam com suas arquiteturas, esses prédios foram criados para defender as causas da república, isso é uma coisa que a história tem que cuidar, a história não precisa somente de cuidados, mas do tempo, porque esse tipo de escola com grande porte, tamanho avantajado, foi feita para transmitir uma certa ideia de que a República era muito cuidadosa.

Do final do século XIX ao início do século XX, com o avanço da educação, formaram-se acervos escolares importantes, especialmente em escolas estaduais. Algumas dessas instituições permaneceram intactas; outras foram transferidas para os municípios, e seus acervos acabaram sendo destruídos, ainda assim, existem escolas que preservam seus registros. A conservação dessas unidades é fundamental, pois nelas há uma riqueza de informações: listas de ex-alunos, memórias escolares, métodos de ensino, nomes de destaque que ali estudaram, além de dados sobre pais, avós e bisavós que frequentaram essas instituições, também é possível identificar como eram os uniformes escolares e como os professores eram formados para atuar em sala de aula.

No entanto, as práticas escolares, tendem ainda ser conservadora nos dias de hoje, não só na matemática, mas na história, na geografia, enfim, você tem hoje em dia mais acesso, mas possibilidade caso a gente queira melhorar, o que acontece que tem uma zona de conforto tanto para o professor como para o aluno que faz com que o ensino e aprendizagem tende a ser conservador, a gente não quer abrir mão daquilo que se sente mais confortável.

É importante ressaltar e lembrar que até o século XIX antes da família Real vir para o Brasil, não se produzia livros no Brasil, se ensinava Matemática no século XVII, XVIII, então de onde vêm esses livros, basicamente esses livros vêm da França, a nossa matriz do livro didático é uma matriz Francesa que era usado no curso de engenharia no Brasil e que toda essa investigação sobre acervo possa levar a evolução do ensino da matemática e uma melhor compreensão na vida contemporânea.

O Ensino da Matemática nos Tempos Modernos

Um educador matemático é aquele educador que por muito tempo esteve focado no conteúdo, atualmente com as pesquisas da área de Matemática, mostra que o ensino vai além dos seus conteúdos, seu foco de aplicação é o estudante, considerando o estudo a ser aprendido, todo esforço do professor é ir em busca de

dar um tratamento adequado a esses conteúdos, para essa matemática escolar que tem que ser levada para sala de aula de modo que todo esse processo seja atingido ao aluno e na busca da felicidade para esse aluno, do melhor desenvolvimento do aluno, da melhor compreensão da matemática que vai além daquelas questões que vai além da repetição de aprender a fazer, mas que o aluno de fato desenvolva o pensamento matemático, esse é o papel do educador matemático, as tendências do educador matemático são a Etnomatemática criada e desenvolvida pelo um educador Nacional Brasileiro D'Ambrósio, é estudar a Matemática dentro de um contexto onde a criança vive, em a matemática que está em torno do seu projeto de vida, tendência no uso da matemática pelo marceneiro, estudo do ensino da Matemática.

A Matemática ensinada pelos missionários americanos que vieram para cá se preocuparem ter junto a escola a formação do professor, do pastor e ter junto ali os membros juntos da comunidade, que matemática se ensinava naquela época ela era diferente da de hoje, porque muitos estavam alicerçados ao ensino da memorização eles não tinham cadernos, diferente de se ter um caderno para o aluno fazer seus ensinamentos.

O professor além da sua formação inicial é preciso que ele tenha acesso a formação continuada essa que vai para o Mestrado depois para o Doutorado, que ele tenha oportunidade para que ele possa conhecer as metodologias, que ele possa usar na sala de aula, a importância do professor ser investigador do seu processo de ensino, ele é o especialista daquele contexto e ele pode ser capaz de investigar sua sala de aula, reproduzir o conhecimento processar o conhecimento ao seu público, dar importância ao professor e que o professor seja um pesquisador dentro da sua realidade.

O Rubem Alves (15/09/1933 a 19/07/2014) diz que o grande papel de um professor é de encantamento, professor de espanto, aquele que encanta, aquele que faz o olhinho da criança brilhar, a partir desse encantamento tudo vai tomando gosto, a criança vai se encantando pelo mundo e vai descobrindo o mundo que já está aí, não estou levando novidade para crianças, estou fazendo com que ela perceba um mundo que já está ali e que ela interaja com uma forma diferenciada, essa própria interação com o mundo, é um dos papéis essenciais do professor como que eu vou levar as crianças interagirem com o mundo.

MARCO METODOLÓGICO

Nesse processo, o método de coleta deu-se por meio do contato direto do pesquisador com os sujeitos e objetos da pesquisa com a finalidade de recolher as informações no seu contexto natural, e também dos seus próprios pontos de vista. A observação dos sujeitos em seu contexto de trabalho possibilitou a examinar realmente se os mesmos têm a possibilidade e a facilidade de trabalhar com o aspecto lúdico, em especial os jogos pedagógicos na aprendizagem dos conteúdos matemáticos, cuja investigação foi o próprio desse estudo. Esse método propiciou

a evidência e o confronto de dados poderão não se fazer presentes em outros métodos de coleta de dados.

O estudo bibliográfico acerca do referido tema compôs-se da seleção e escolha primária de autores que abordam a temática dos jogos pedagógicos, especialmente aqueles que tratam dos jogos para a aprendizagem dos conceitos matemáticos. Também foram considerados autores que tratam da formação do professor de matemática para atuar nas séries iniciais, com o propósito de compreender o perfil necessário do professor de matemática para atuar nas séries iniciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

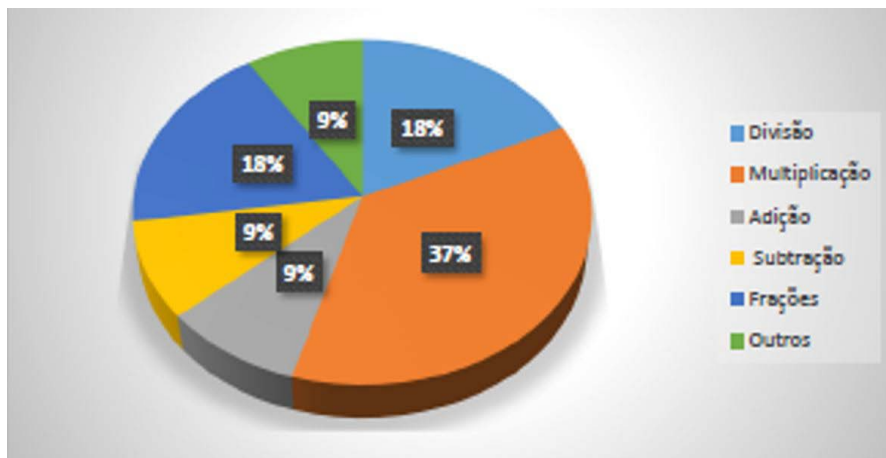
Para atender o primeiro objetivo específico da pesquisa de identificar os recursos didático de natureza lúdica utilizado para o ensino de conceito matemático no quarto ano do ensino fundamental da amostra estudada, recorreu aos itens 01 a 16 dos instrumento utilizados para a coleta de dados onde se verifica que: o xadrez, quebra cabeça, tangram, material dourado, dominó, jogos de cartas, os blocos lógicos alternativos são utilizados pelo conjunto de professores que integram a amostra de forma esporádica, não habitual. A maioria desse recurso didático de natureza lúdica para apoiar o processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos no quarto ano do ensino fundamental que existem na escola, mas não são usados constantemente.

Recurso Didático Utilizado para o Ensino da Matemática

Visando satisfazer as exigências da investigação no que se refere ao terceiro objetivo específico que analisa as técnicas de utilização dos jogos pedagógicos na prática da sala de aula para o ensino de conceitos matemáticos no quarto ano do ensino fundamental da escola que entrega a amostra, recorreu-se à análise das respostas apresentadas aos itens: 01, 02, 03. Da análise das respostas constatou-se que:

Quais os momentos em que seus alunos brincam sob sua orientação? 50% (2) raramente com os materiais disponíveis e 25% (1) informam que as técnica de utilização de jogos pedagógicos em causa são utilizadas nas atividades de avaliação contínua em grupo 25% (1) informa que usa diariamente no decorrer das aulas.

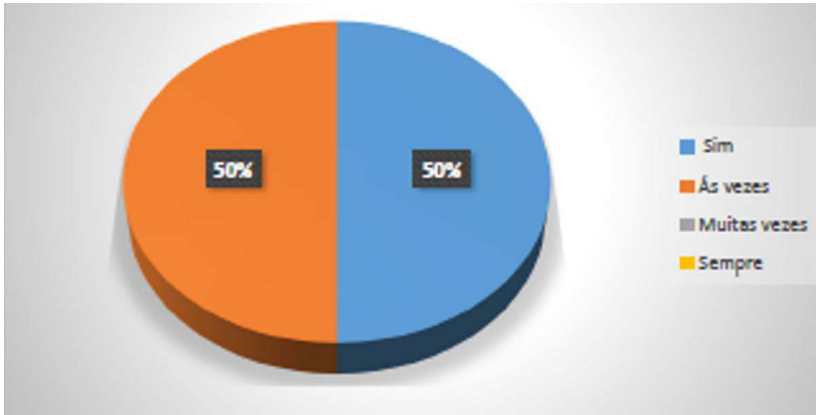
Item 01: Que jogos são utilizados nas aulas de matemática? 100% (4) dos professores informam que utilizam jogos que trabalham os conceitos matemáticos de divisão multiplicação, adição e subtração e fração.

Figura 1 - Respostas para a pergunta 01.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

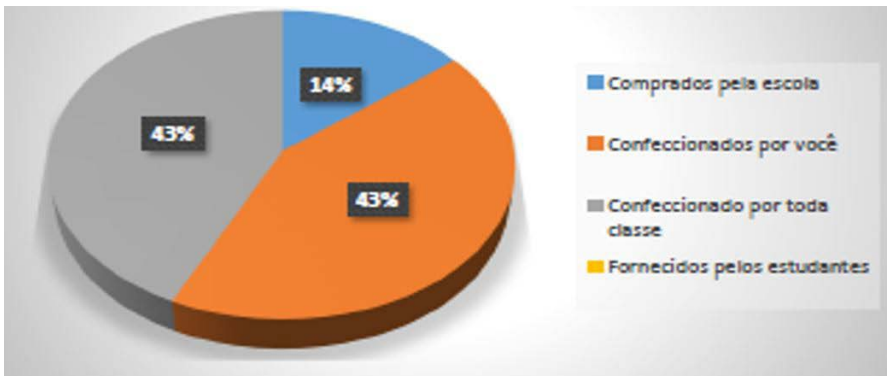
Item 02: Como é feita a distribuição dos jogos em sala de aula? 100% (3) dos docentes utilizam o procedimento didático de trabalho com jogos para o aprendizado de conceitos matemáticos em dupla e em grupo. Verifica-se que não há atividades lúdicas de cunho individual, nem por nível de desenvolvimento e necessidades específicas de aprendizagem. Os jogos podem favorecer situações agradáveis e motivar a participação de quem está inserido no espaço da sala de aula. Devemos aprender a dar mais valor aos saberes que os estudantes possuem, ao invés de tentarmos despejar conteúdos desvinculados da sua realidade. Precisamos além de ensinar, aprender com eles, e reconhecer que seus saberes do senso comum são tão importantes quanto os disseminados no meio escolar. É possível proporcionar momentos felizes e agradáveis em sala de aula, se entendermos o sujeito como um ser histórico e inserido no mundo.

03: Você usa o jogo para ensinar os alunos que tem dificuldade em aprender? 25% (2) informam que as vezes sim, 25% (2) informam que sim. A escola possui materiais lúdicos, itens comprados, mas permanecem guardados por falta de uso.

Figura 2 - Respostas para a pergunta 02.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Item 03: Os jogos utilizados por você são? Comprados pela escola, confeccionados por você, confeccionado por toda classe, fornecidos pelos estudantes.

Figura 3 - Respostas para a pergunta 03.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática profissional ainda é marcada pela superficialidade do contexto a ser desvelado. O pesquisador não é visto como um agente que pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, é considerado um intruso que está ali apenas para fiscalizar se o trabalho está acontecendo corretamente ou não.

As técnicas didáticas de utilização dos jogos pedagógicos na prática da sala de aula para o ensino de conceitos matemáticos no quarto ano do ensino fundamental da escola que integra a amostra ainda são bastante reduzidas, uma

vez que os professores, quase sempre não tem objetivo específicos a atingir. Assim, a aprendizagem dos conceitos matemáticos poderia ser mais satisfatória se os jogos fossem utilizados com mais frequência, e com objetivos claros a serem alcançados.

Verificou-se a existência, no PPP da escola, de conteúdos, recursos e procedimentos de caráter lúdico para o ensino de conceitos matemáticos; entretanto, isso não é uma realidade significativa na sala de aula. A sua ausência pode estar exercendo efeitos negativos nos indicadores de aprendizagem satisfatória dos conceitos matemáticos no ensino fundamental. É preciso que esses objetivos sejam postos em práticas, e a escola ofereça subsídios a fim da teoria sair do papel, o que é um dos grandes desafios da educação como um todo.

Assim, embasados nos resultados da presente investigação, entendemos que as políticas públicas voltadas para o processo educacional devem propiciar uma metodologia que contemple a temática do lúdico, auxiliando as instituições a obter estruturas necessárias, bem como instrumento que ponderam auxiliar o processo no ensino dos conteúdos escolares especialmente os matemáticos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo; LAGO, Luiz Aranha Correa do. **A economia brasileira no Império, 1822-1889**. Department of Economics PUC-Rio (Brazil), 2010.

CASAZZA, Ingrid Fonseca. Desenvolvimentismo e conservacionismo na Era Vargas, 1930-1945: a atuação científica e política de Paulo Campos Porto. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 27, n. 2, p. 411-430, 2020.

REBLIN, Iuri Andréas. **Outros cheiros, outros sabores: o pensamento teológico de Rubem Alves**. Faculdades EST, Oikos, 2014.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Késia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. A educação indígena no período colonial (1500-1822). In: **COPRECIS (Congresso Nacional de Práticas Educativas). Paraíba: Realize**. 2017.



Educação Ambiental e os Desafios dos Níveis no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, Trabalhando com as Escolas Municipais Caapiranga/ Amazonas/Brasil/2022

Environmental Education and the Challenges of Levels in Elementary Education in the Initial and Final Years, Working With the Municipal Schools Caapiranga/ Amazonas/Brazil/2022

Maria Rosângela Souza da Silva

Professora da rede municipal do município Caapiranga-AM. Graduada em Normal Superior-Universidade do estado do Amazonas-UEA. Doutora em Ciência da Educação – Universidade Del Sol- UNADES, <https://orcid.org/0000-0002-5584-5233>

Jacimara Oliveira da Silva

Pessoa Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM – DOUTORA. DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO pela UNIVERSIDADE DE SAN LORENZO-UNISAL. <https://orcid.org/ID-0000-0001-93532185>.<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

Resumo: O estudo aborda a temática “Educação Ambiental e os desafios dos níveis do ensino fundamental nos anos iniciais e finais, trabalhando com as escolas municipais Queiroz Neto e Novo Horizonte - Caapiranga/Amazonas/Brasil/2022”. Realizada pela doutoranda Maria Rosângela Souza da Silva, as conjunções em Investigar alternativas para a compreensão da questão ambiental no Sistema educacional tendo como suporte referencial teórico, considerando o tripé e o contexto educacional ambiental na Amazônia, no município de Caapiranga-AM. A formulação da pesquisa quantitativa e qualitativa com procedimentos do Enfoque Fenomenológico, pois permiti a pesquisadora realizar uma pesquisa de campo com os pais, alunos e professores a observar os fenômenos da natureza dentro da realidade. A disponibilidade dos professores em fazer o melhor para os seus alunos, ingressando, em inovar, inseri as propostas curricular (BNCC, RCA e PNEA) a desenvolver metodologias diferenciadas, adequando-as, ao tipo de conhecimento que se pretende que o aluno construa que venham atender os níveis e necessidades dessas turmas do ensino fundamental nos anos iniciais e finais (1º ao 9º) ano. Observa-se os professores, estão lutando em conseguir uma vida de qualidade para os seus alunos, escola e comunidade. Mas o sistema exige e obriga o professor deferir todos, lamentável o sistema visa a quantidade e não a qualidade. Outra forma valorizar as práticas de Desenvolvimento Sustentável em todos os aspectos da educação e do ensino. Esse esforço educacional deve encorajar a Educação deste a educação infantil até a universidade, para que esteja claramente focada na aquisição de conhecimentos, competência, perspectiva e valores relacionados com a sustentabilidade. UNADES tendo como caráter a especialização de Mestrado, viabilizando uma educação de qualidade a cursista. Assim, este labor possa contribuir nas execuções de outros pesquisadores dando-lhe continuidade em pesquisar, analisar os fenômenos que interferem no desenvolvimento das turmas do Ensino Fundamental, e a prática educativa que possibilitem a oportunidade de ingressar, cumprir as leis curriculares em que os alunos diferencie entre educacional e ambiental.

Palavras-chave: ensino fundamental; meio ambiente; educação ambiental; sustentabilidade; contexto Amazônia.

Abstract: The thesis addresses the theme “Environmental Education and the challenges of elementary school levels in the initial and final years, working with the municipal schools Queiroz Neto and Novo Horizonte - Caapiranga / Amazonas / Brazil / 2022”. Carried out by doctoral student Maria Rosângela Souza da Silva, the conjunctions in Investigating alternatives for understanding the environmental issue in the educational system having as theoretical reference support, considering the tripod and the environmental educational context in the Amazon, in the municipality of Caapiranga-AM. The formulation of quantitative and qualitative research with procedures of the Phenomenological Approach, as it allowed the researcher to carry out field research with parents, students and teachers to observe the phenomena of nature within reality. The availability of teachers to do the best for their students, entering, innovating, inserting the curricular proposals (BNCC, RCA and PNEA) to develop differentiated methodologies, adapting them to the type of knowledge that the student is expected to build, which will meet the levels and needs of these elementary school classes in the initial and final years (1st to 9th) year. Teachers are struggling to achieve a quality life for their students, school and community. But the system demands and obliges teachers to defer to everyone. It is unfortunate that the system aims at quantity and not quality. Another way is to value Sustainable Development practices in all aspects of education and teaching. This educational effort should encourage education from early childhood education to university, so that it is clearly focused on the acquisition of knowledge, skills, perspective and values related to sustainability. UNADES has the character of the Master’s specialization, making quality education possible for students. Thus, this work can contribute to the executions of other researchers, giving them continuity in research, analyzing the phenomena that interfere in the development of elementary school classes, and the educational practice that allows the opportunity to enter, comply with the curricular laws in which students differentiate between educational and environmental.

Keywords: elementary education; environment; environmental education; sustainability; Amazônia context.

INTRODUÇÃO

O estudo aborda a temática Educação Ambiental e os Desafios dos níveis do Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, trabalhando com as escolas municipais Queiroz Neto e Novo Horizonte na zona urbana - Caapiranga/Amazonas/Brasil/2022.

A problemática ambiental e os Desafios de educação para a formação do cidadão ou cidadã, da Educação Ambiental como elemento fundamental a sensibilização da sociedade com a relação à questão ambiental.

Investigar alternativas para a compreensão da questão ambiental no sistema educacional tendo como suporte referencial teórico, considerando o tripé educacional ambiental na Amazônia, e no contexto da Educação da Amazônia/Caapiranga-AM-Brasil.

A formulação da pesquisa quantitativa e qualitativa com procedimentos do enfoque fenomenológico, pois permite ao pesquisador observar os fenômenos da natureza dentro da realidade.

Através da pesquisa nas escolas urbanas e na Secretaria Municipal de Educação SEMEC, constata-se que no total, existem cinquenta e quatro escolas municipais, todas trabalham com Ensino Fundamental, isso corresponde noventa e cinco (95%) por cento das escolas municipais.

Desse modo, analisaremos os dados através da estatística o índice de fatores que interferem na Educação Ambiental e nos desafios no Ensino Fundamental vivenciadas no sistema educacional.

Dessa forma, a disponibilidade dos governantes competentes, cidadãos, profissionais de modo geral e de fundamental importância para minimizar as dificuldades que ocorrem no Ensino fundamental I e II em prol de uma sociedade mais justa com a natureza, através de sua atividade racional, somente o necessário para a sobrevivência do homem. Assim, o índice problemas ambientais podem reduzir, e obter a sustentabilidade para uma vida de qualidade com harmonia ao meio ambiental e educacional.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental prega que o homem utilize a sua sensibilidade tanto quanto a sua inteligência na busca do progresso, investindo também na sua humanidade e evolução espiritual. Limitar eticamente a atuação do homem sobre a natureza pelo o propósito dos movimentos que defendem o meio ambiente. Os valores humanos como a ética, a cidadania, o respeito ao próximo e a racionalização do consumo, são de fundamental importância para matéria, deve ser a contribuição para a formação de cidadãos plenos capazes de decidir e atuarem sobre a realidade de modo ético e comprometido com a vida, com a sociedade local e global. Assim, ensinar ciência é tão necessário quanto entender a interdisciplinaridade das matérias, para que se conheçam as partes sem se desprezar o todo e vice-versa.

A Educação Ambiental tem que ser ingressada dos currículos dos professores, para isso as autoridades competentes que especializar a disciplina educação ambiental para determinar o meio que nos envolve.

Nos propósitos do autor, a educação ambiental é de suma importância na interação ecológica, que favorece a ser implantada com componente curricular de Educação Ambiental nas diretrizes e especialização de professores para regência cursos de nível de qualidade nos conceitos de meio ambiente e vincular nos temas interdisciplinaridades, para mostrar seus problemas de impactos ambientais e soluções das causas que determinam o meio que nos cercam.

FUNIBER (2009, p. 22 *apud* Estocolmo, 1972):

É indispensável o trabalho de educação em questões ambientais, dirigido tanto as gerações jovens e como aos adultos, e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para ampla as bases de uma opinião bem informada e de conduta de individuo, de empresas e de coletividade, inspirada no sentido de sua responsabilidade em relação a proteção e melhoria do meio em todas as dimensões humanas.

Leff (2006, p. 118) :

A educação ambiental é um processo no quais todos somos aprendizes e mestre. Os bons mestres foram aprendizes até alcançarem a maestria de artes e ofícios, mas esses processos de transmissão de saberes sempre se deu no âmbito de relações daquele que detém um saber de relações de dominação professor – aluno; de relações de autoridade e de prestígio exercício na busca de apropriação de um saber codificado, certificado.

Precisamos de um processo mais complexo para compreensão mais realista do mundo, a Educação Ambiental é imprescindível para analisar a realidade socioambiental. Essa ideia, não é de agora, desde década de 70 que as nações se alertaram-se com a crise ambiental, mas estão agindo muito lento, procrastinaram problemas que hoje está afetando mundial.

Na Legislação Brasileira com aprovação de leis e regulamentos nas Políticas Nacional de Educação Ambiental (PNEA), as expectativas dos ambientalistas e professores tendo o entusiasmo nas indagações de perspectivas de, como interferem as leis ambientais e educacionais nas Políticas Públicas, sobre os direitos de educação ambiental? Se não for aplicada Educação Ambiental de maneira correta em setores competentes ou em escolas, qual seria as penalidades dessa legislação?

Dessa forma o MEC, Educação Ambiental /Vamos cuidar do Brasil (2007, p. 25) afirma:

A aprovação da Lei nº 9.795, de 27.4.1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25.6.2002, estabelecendo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), trouxe grande esperança, especialmente para os educadores, ambientalistas e professores, pois há muito já se fazia educação ambiental, independentemente de haver ou não um marco legal. Porém, juntamente com o entusiasmo decorrente da aprovação dessas legislações, vieram inevitáveis indagações: Como elas interferem nas políticas públicas educacionais e ambientais? O direito de todo cidadão brasileiro à educação ambiental poderá ser exigido do poder público e dos estabelecimentos de ensino? Quem fiscaliza e orienta o seu cumprimento? Existe ou deveria existir alguma penalidade para as escolas que não observarem essas legislações?

As leis ambientais e educacionais, juntamente com os decretos apresentados, fortalecem uma visão integradora voltada à compreensão e à redução das problemáticas ambientais, como resultado das interações entre as Políticas Públicas e os sistemas naturais e sociais.

Por isso, a Educação Ambiental se mostra essencial na conscientização dos cidadãos para minimizar os impactos ambientais, exigindo um diálogo permanente entre todas as especialidades e perspectivas. É nessa argumentação harmoniosa que se dinamizam diversos atos ambientais, tanto em escala global quanto nos sistemas locais.

Transversalidade de Educação Ambiental

No mundo contemporâneo os temas transversais relevante interesse social, que atingem pela sua complexidade as várias áreas do conhecimento. O conceito de transversalidade expresso no PCNs de Meio Ambiente.

O conteúdo como meio ambiente serão integrados ao currículo através do que se chama transversalidade, isto será tratado na área de conhecimento de modo a impregnar toda a prática educativa e ao mesmo tempo criar uma visão global e abrangente da questão ambiental (FUNIBER,2011, p.30).

A transversalidade coloca um novo desafio para os professores: o fazer pedagógico, tratando de forma integrada temas de relevância social. A implementação participativa e ativa dos professores e alunos é uma exigência, além de reconhecer, como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses, motivações e seu estágio de desenvolvimento cognitivo-afetivo, bem como a exigência permanente da contextualização das ações educativas e a imprescindível busca da relação entre teoria e prática. Os temas transversais possuem características de um conjunto de conteúdos educativos presentes nas atividades escolares, não sendo uma matéria isolada, mas comum a todas as disciplinas.

Na percepção da FUNIBER, Educação Ambiental na Educação Formal (2011, p.30):

(...) os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligada a nenhuma matéria em particular, pode – se considerar que são comuns a todas de forma que mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

A Educação Ambiental, como tema transversal, insira-se uma concepção de construção interdisciplinar do conhecimento. Visando os interesses da maioria da população a partir de conteúdos vinculados ao cotidiano dos cidadãos (as) buscam-se alcançar construção de projeto educacional que tenham relações sociais e éticas as diversidades cultural, social e ambiental.

No Brasil, é necessário buscar caminhos metodológicos de construção de uma realidade escolar coerente com os princípios da transversalidade sustentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, a busca da integração das áreas de conhecimentos à luz dos problemas de relevante interesse social. Deve-se considerar que o país possui uma experiência educacional e uma realidade natural muito rica diferenciada várias regiões do país, que precisa ser considerado na hora de implantarmos os temas transversais nas escolas.

Proposta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A BNCC é uma norma para a educação escolar, tendo identificação com artigo, Diretrizes e Bases na Educação Nacional, em seu engajamento aos princípios éticos, políticos e estéticos, visando a formação humana integral em uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Conforme BNCC, (2017, p.7):

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².

É uma proposta curricular de normas que vem assegurar em formar cidadãos para vida em seus meios sociais. Tendo suas metas, democrática, inclusiva e seus objetivos está fundada em Diretrizes Nacionais. O principal objetivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é promover a equidade na educação, na medida em que garante aos alunos o acesso ao mesmo conteúdo nas escolas de todo o país, e, com isso, reverter a histórica situação de exclusão social. Portanto, a BNCC visa oferecer igualdade de oportunidades por meio da definição das aprendizagens essenciais que crianças e jovens precisam desenvolver ano a ano durante a Educação Básica.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) .

É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental anos iniciais

Assim como a Base, o RCA do Ensino Fundamental compreende cinco áreas do conhecimento que “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010), e nove componentes curriculares para os iniciais e finais. O RCA em consonância com a BNCC determina que cada área de conhecimento estabeleça suas competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, nesse contexto, essas competências apontam como as dez competências gerais utilizadas nestas áreas.

As competências específicas permitem a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, além da articulação vertical, isto é da progressão entre o ensino Anos iniciais e o ensino Fundamental. O componente curricular é dividido em unidades temáticas, e, cada uma delas envolve uma cadeia de objetos de conhecimento (entendidos como conteúdos, conceitos e processos), e a cada objeto correspondem a diversas habilidades que serão trabalhadas progressivamente ano a ano de escolaridade.

Segundo RCA (2018, p.22; BNCC, 2017, p.51):

Na transição de Educação Infantil para o Ensino fundamental, precisamos garantir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de etapa” (2017, p.51). Sendo assim, faz -se necessário um diálogo entre as instituições acerca da saída das crianças da Educação Infantil e a entre dá no Ensino Fundamental, pois, sempre são marcadas como uma passagem importante na vida delas. É nesse momento, que a criança começa a vivenciar novos espaços, novas rotinas, construir novas amizades e novos professores.

Como professores dos primeiros anos da criança no mundo, precisamos defender arduamente o não encurtamento da infância. Antecipar práticas do Ensino Fundamental e substituir o tempo e espaço das interações e brincadeiras negam os direitos das crianças de viver sua infância e ter a brincadeira como um elemento estruturante da sua cultura, além de enfadar e aborrecer a criança com imposições que ela ainda não vê sentido. Quando elas sentirem a necessidade pela leitura e leitura, tendo sua função simbólica desenvolvida a cada dia através das ações lúcidas promovidas na educação infantil, elas escreverão e lerão com sentido e conscientes da função dessas linguagens.

Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental anos Finais

Ao longo do Ensino Fundamental –Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas.

Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentralização, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (Brasil, 2010).

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento. Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

A Sustentabilidade Educacional

Em dezembro de 2002, As Nações Unidas promulgaram a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2005 – 2014) com o objetivo de integrar princípios, valores e práticas de Desenvolvimento Sustentável em todos os aspectos da educação e do ensino. Esse esforço educacional deve encorajar a Educação deste a educação infantil até a universidade, para que esteja claramente focada na aquisição de conhecimentos, competência, perspectiva e valores relacionados com a sustentabilidade.

Pátio Revista Pedagógica (2008, p. 13):

A educação para o desenvolvimento Sustentável, apesar de sua ambiguidade, é uma visão positiva do futuro da humanidade, um consenso de apoiado por uma grande maioria. Com o aquecimento global, a década as nações Unidas tornaram-se ainda mais atual e pode contribuir para a compreensão das grandes crises contemporâneas água, alimento, energia a mudança do sistema educacional o respeito à vida, o cuidado diário com a planta e o cuidado com toda a comunidade da vida. Isso significa compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos. Contudo, não é suficiente mudar os comportamentos das pessoas, precisamos de necessariamente cultural e social.

Em síntese, educar para o desenvolvimento sustentável parece um conceito limitado da educação, pois não tem abrangência necessária para se construir uma concepção organizada da educação. Ao contrário, o conceito de sustentabilidade é paradigmático e central na visão de um outro mundo possível, o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável não tem potencial para transcender noção ambígua e vaga de desenvolvimento. Só uma visão crítica da educação para o desenvolvimento sustentável poderá nos fazer avançar. Sem dúvida, devemos continuar caminhando também com essa concepção, tão contraditório, como sendo outros, mas sem ignorar suas limitações.

Prática Interdisciplinar e Planejamento: Desafios e Possibilidades

A interdisciplinaridade ao se fazer presente nas práticas, estabelece uma transformação tanto no professor quanto no aluno e isso vai além de integrar as áreas de conhecimento, implica em romper barreiras, remetendo-nos a conhecer sua história e seu desenvolvimento no processo de ensino, visando o aprendizado dos alunos com novas práticas. Percebe-se, com isso, a importância da interdisciplinaridade e a necessidade e dificuldade do docente em realizar novas práticas pedagógicas, sendo um desafio ao professor planejar e executar planos interdisciplinares.

Sabe-se que apesar da dificuldade do planejamento conjunto, alguns professores tentaram desenvolver aula interdisciplinar, trabalhando os componentes curriculares que lecionam. Esta primeira tentativa para interdisciplinaridade, por mais que o professor não tenha conhecimento sobre esta prática e não seja frequente, é importante para iniciar a superação do ensino tradicional e fragmentado.

Segundo Luck (1994, p.78):

Ao trazer o tema da interdisciplinaridade para este documento busca-se apontar aspectos presentes na BNCC que prioriza o ensino do estudante a partir de competências e habilidades presentes nestes novos séculos. O Referencial Curricular Amazonense representa uma nova janela de transformação para o estado ao ser escrito por professores que compõem as redes de ensino do estado acena que a educação interdisciplinar é uma ferramenta útil aos desafios educacionais presentes, apresentando aos professores um olhar diferenciado sobre os processos educacionais de acordo com sua realidade local.

Pensar, portanto, uma educação pautada na diversidade, para o Ensino Fundamental, fase de transformações, é perceber a importância da formação continuada como mecanismo não apenas para a informação, mas também sensibilização dos educadores quanto à necessidade que essas informações tem de se desdobrarem em conhecimento que promova a práxis na vida e comunidade e, em especial no chão da sala de aula, considerando que esta é reflexo da vivência em sociedade.

Metodologia

Quanto a natureza consiste em uma pesquisa quantitativa e qualitativa com procedimentos do enfoque fenomenológico, pois permite ao pesquisador a observar os fenômenos da natureza dentro da realidade.

Nesse sentido apostila de Pesquisa e Prática Pedagógica I (UEA, 2005, p.34):

O enfoque da fenomenologia aplicada à pesquisa é uma abordagem que não desconhece o valor dos conhecimentos já produzidos sob qualquer orientação metodológica, mas entende que é indispensável chamar para as lacunas e limitações possíveis.

No que se refere aos fins trata-se da pesquisa descritiva, como comenta UEA (2000, p. 56): “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos variáveis sem manipulá-los. Estuda fatos e fenômenos do mundo, sem a interferência do pesquisador”.

Quanto aos meios a pesquisa de campo serão coletado os dados conforme, apostila de Pesquisa e Prática Pedagógicas I, UEA (2000, p.41), “[...] o registro dos dados pode ocorrer no ato, observando-se diretamente, no momento, em que ocorrem”.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados anotações escritas, observação participante e tendo como suporte os recursos utilizados máquina fotográfica, celular e questionários. Os questionários foram formulados com questões abertas, fechadas, na escola municipal com as turmas multisseriadas do Ensino Fundamental nas séries iniciais. Através dos dados coletados, organiza-se em variáveis qualitativas, tabelas e gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na compreensão dessa problemática, busca uma resposta em estudar as práticas das turmas do Ensino Fundamental I e II, pertencente ao município de Caapiranga-AM/Brasil.

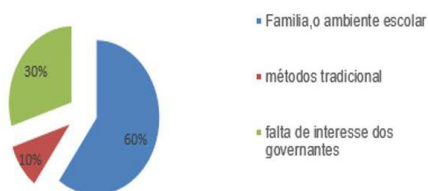
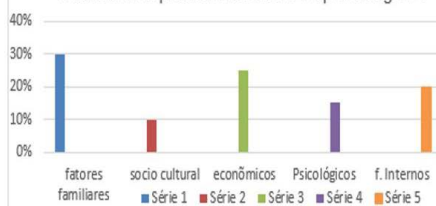
Quais os fatores que interferem na temática de Educação Ambiental e os desafios dos níveis do Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, trabalhando com as escolas municipais Queiroz Neto e Novo Horizonte na zona urbana – Caapiranga-Amazonas/Brasil?

Figura 1 - A Educação Ambiental ao ensino de aprendizagem.

Fonte: autoria própria.

No gráfico 2; todos afirmaram sim, vinte e cinco (25%) por cento, disseram que pode ser trabalhada na região norte do Brasil a Educação Ambiental deveria ser um tema tratado com mais frequência, e incluída na BNCC e RCA vinte e cinco (25%) por cento. Também de forma mais lúcida com mais recursos didáticos para a tal disciplina, vinte (20%) por cento a sustentabilidade deveria fazer parte da rotina escolar e das atividades de seus funcionários servindo como bons exemplos para os alunos, e trinta (30%) por cento afirmaram pode ser trabalhada como tema transversal e até de forma interdisciplinar nas series iniciais e finais, tendo em vista as necessidades locais é uma forma de conscientizar a base da futura sociedade.

Ao gráfico 3, vinte (20%) por cento afirmam que não, pois nem todos os profissionais da educação se preocupam com essa questão de colocar em prática para diminuir o problema ambiental. Oitenta (80%) por cento afirmou-se que sim, a disciplina de Educação ambiental se tornará mais visível, em minimizar a problemática ambiental, a sua temática nas práticas deve ser aplicada nos diversos níveis para os sistemas educativos, assim, teremos pessoas mais conscientes e responsáveis.

Figura 2 - Os fatores que interferem na educação ambiental ao ensino.**Gráfico 4: Quais os fatores que interferem na Educação Ambiental e os desafios de aprendizagem para o Ensino Fundamental ?****Gráfico 5 : Os fatores sócio econômicos que interferem no processo de ensino e aprendizagem ?**

Fonte: autoria própria.

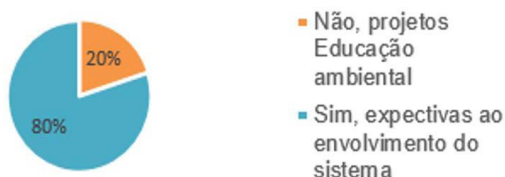
Gráfico 4, sessenta (60%) por cento afirma que são muitos desafios, pois em muitas vezes o ambiente educacional com a vivência social dos indivíduos contribuem para interferência significativa da aprendizagem dos alunos, dez (10%) métodos tradicionais ensino relacionados a uma perspectiva que contempla a

natureza, trinta (30%) por cento a falta de interesse por parte dos governantes pois, esse é um de muitas abrangências.

Gráfico 5, trinta (30%) por cento afirmaram que sem ajuda dos pais o aluno não tem um bom aprendizado, dez (10%) por cento disseram meio sociocultural, vinte e cinco (25%) por cento econômico, quinze (15%) por cento psicológicos, e vinte (20%) por cento fatores internos. Todos esses itens interferem ao Ensino aprendizado do discente.

Figura 3 - As expectativas ao ensino de educação Ambiental.

Gráfico 8: As expectativas ao ensino de Educação Ambiental para as escolas ao envolvimento na Gestão Escolar



Fonte: autoria própria.

Gráfico 8; pois, vinte por cento (20%) afirmaram que a escola não realiza projetos ou palestras sobre Educação Ambiental e sem expectativas nenhuma, oitenta (80%) por cento relataram que sim tem muitas expectativas é muito importante o envolvimento da gestão escolar, se não houver o envolvimento da gestão com os alunos ao ensino da Educação Ambiental ficará sem nexos, uma vez que a escola em si precisa ser bastante democrática e participativa. Para o processo dar certo é necessário o sistema esteja envolvido em todos os aspectos na qualidade de vida ambiental e constitucional.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas e Técnicas, NBR 6023: **Informação e documentação- referências /Elaboração**. <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023.2.ed> 14.11.2018. AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Ensino Fundamental no anos Iniciais. MEC. Manaus, 2018.

_____. **Referencial Curricular Amazonense**. Ensino Fundamental no anos Finais. MEC. Manaus, 2018.

BENEDITO, Hildebrando Gomes. **Biologia/ Ciências da Natureza**. São Paulo: DCL, 2005.

BRASIL. Parâmetros curriculares. **Meio Ambiente e Saúde**/temas transversais secretaria de educação a fundamental: Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério **do Meio Ambiente**. II Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente. Brasília, 2005.

_____. **Constituição da República Federal/Emenda Constitucional**, 23 ed. Brasília, 2004. Trabalhos acadêmicos (Graduação, Mestrado e Doutorado).

DIAS, Geraldo Freire. **Educação Ambiental e Prática**. 8ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA. Curso de Mestrado/ Gestão e Auditoria em Educação Ambiental - à distância/**Poluição Atmosférica**. Florianópolis: FUNIBER, 2007.

_____. Curso de Mestrado/Gestão e Auditoria em Educação Ambiental - à distância/**Introdução ao Ambiente**. Florianópolis: FUNIBER, 2007.

_____. Curso de Mestrado/Gestão e Auditoria em Educação Ambiental - à distância/**A Educação Ambiental na Educação Formal**. Florianópolis: FUNIBER, 2011.

LOUREIRO, Carlos Bernado Frederico. Educação ambiental/ repassando o espaço cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Vanilza Pereira. **Paulo Freire. e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PESSOA, Xavier Carneiro. **Sociologia Educacional**. São Paulo: Alínea, 2001.

SILVA, Maria Rosângela Souza da. **Educação Ambiental e os Desafios do Ensino Fundamental nos anos iniciais e Finais, trabalhando com as escolas municipais Queiroz Neto e Novo Horizonte-Caapiranga/Amazonas**. Asunción, 126 p., 2023. Dissertação (Doutorado) Universidad. San Lorenzo, Paraguai.

SILVA, Maria Rosângela Souza da. **Educação Ambiental e os Desafios das mutilações no Ensino Fundamental nos anos iniciais na comunidade Santa Luzia/Bararuá-Caapiranga/Amazonas**. Asunción, 103 p., 2022. Dissertação (Mestrado) Universidad. San Lorenzo, Paraguai.

UNIVERSIDA DEL SOL. **Ciencias em Educação**. Ciudad Del est, 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Metodologia e Prática Pedagógica**. Manaus, 2005.

_____. **Educação Ambiental**. Manaus, 2003.

UNIVERSIDA DEL SOL. **Ciencias em Educação**. San Lorenzo, 2022.

_____. **Políticas Educacionais**. San Lorenzo, 2021.

_____. **Educacion y Tecnologia**. San Lorenzo, 2020.

AGRADECIMENTOS

(Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar-me as oportunidades que ocorreram em minha vida. Com muita gratidão também, a minha família que me deu força e coragem para continuar os meus estudos, principalmente a minha mãe, Marilda Souza da Silva e os meus filhos Elizangela Souza Nascimento e Júlio Souza Nascimento, que me fortaleceram com muita alegria nas horas mais difíceis da minha vida. Minha gratidão a instituição e a Dra. Jacimara Oliveira que me preparou para a minha formação acadêmica como cidadã e mediadora. Assim, agradeço de modo geral, as pessoas que me ajudaram direta e indiretamente na minha profissional e pessoal).

ANEXO

UNIVERSIDADE DEL SOL DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DOUTORANDA MARIA ROSANGELA S. DA SILVA

QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

ESCOLA:.....

NOME:.....

SEXO: M (☐) F (☐)

Estimado professor (a) este questionário faz parte de um projeto de Pesquisa de Doutorado, cujo tema **Educação Ambiental E Os Desafios Dos Níveis Do Ensino Fundamental Nos Anos Iniciais E Finais, Trabalhando Com As Escolas Municipais Queiroz Neto E Novo Horizonte - Caapiranga/Amazonas/ Brasil/2022**. Solicitamos a colaboração de cada docente no preenchimento do requisito, para conclusão de nossa pesquisa.

Quando a sua formação profissional:

(☐) Graduado (☐) Pós graduado (☐) Mestrado (☐) Doutorado (☐) Outros

1. O Sistema de Educação, pode ser considerado satisfatório ao Ensino Educacional na aprendizagem do aluno?

Justifique:.....

2 - O Sistema de Educação, está se evoluindo cada vez mais nas disciplinas. Em seu ponto de vista, a Educação Ambiental pode ser trabalhada de qual forma para o ensino de aprendizagem?

Sim (☐) não (☐)

3 - A Educação Ambiental no contexto amazônico, pode ser uma das alternativas a ser Ministrada ao Ensino Educacional para minimizar a problemática ambiental do nosso planeta?

Sim ()

Não ()

Justifique.....

4 - De que forma os fatores interferem na educação ambiental e quais os desafios de aprendizagem para o Ensino Fundamental?

Sim()

Não ()

Justifique.....

5 - Os fatores sócios econômicos que podem interferir no ensino como alternativa do processo de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas com as turmas ensino fundamental. Em sua opinião quais os fatores que contribuem para a interferência do processo de ensino e aprendizagem?

() fatores familiares () fatores socioculturais() fatores econômicos () fatores internos () fatores psicológicos () bullying () Outros.

Quais.....

6 - As escolas estão trabalhando de alguma maneira sobre a Educação Ambiental, em prol a sociedade para diminuir a problemática Ambiental?

Sim ()

Não ()

Justifique.....

7 - A Secretaria do Meio Ambiente, em parceria com a Secretaria de Educação oferece programa de capacitação para professores, na lutar para conscientizar a sociedade ao meio Ambiente?

Justifique.....

8 - Especificar as expectativas ao ensino de Educação Ambiental para os estudantes e nas escolas ao envolvimento na gestão escolar.

Justifique.....

UNIVERSIDADE DEL SOL
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORANDA MARIA ROSANGELA S. DA SILVA

QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES

ESCOLA:.....

NOME:.....

SEXO: M (☐) F (☐)

Estimado Estudante(a) este questionário faz parte de um projeto de Pesquisa de Doutorado, cujo tema **Educação Ambiental E Os Desafios Dos Níveis Do Ensino Fundamental Nos Anos Iniciais E Finais, Trabalhando Com As Escolas Municipais Queiroz Neto E Novo Horizonte - Caapiranga/Amazonas/ Brasil/2022**. Solicitamos a colaboração de cada discente no preenchimento do requisito, para conclusão de nossa pesquisa.

1) Quantos anos você tem?.....

Sexo (☐) masculino (☐) feminino

(...)

4) Nas atividades da turma o professor aplica conceitos sobre meio ambiente como:

a) (☐) queimada

b) (☐) derrubadas de árvore

c) (☐) lixo

d) (☐) plantio de árvore

e) (☐) rios e peixes

f) (☐) animal e frutas da mata

g) (☐) fome

i) (☐) horta de verduras (cebolinha, alface, tomate, pimentas, cheiro verde)

h) outros.....

(...)

8) Em sua opinião como estudante deve inseri a Educação Ambiental nos conteúdo para amenizar a problemática ambiental nas ações do homem; o lixo, fome, queimada, desmatamento e outros?

sim (☐) não (☐)

APÊNDICE

Termo de autorização da Pesquisa

Senhores pais ou responsável do aluno, estes questionários fazem parte de um trabalho de curso de **Doutorado em Ciências da Educação, UNIVERSIDAD DEL SOL UNADES** que traz com o tema **Educação Ambiental e os Desafios no Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais nas Escolas Municipais: Queiroz Neto e Novo Horizonte-Caapiranga/Amazonas/Brasil-2022**. Tendo o objetivo em compreender a questão ambiental ao Sistema do Ensino Fundamental I e II. Dessa forma o sucesso do seu filho dependerá de você dando permissão para que seu filho(a) possa preenchê-la.

Contamos com a sua colaboração e na certeza de que estes relatos contribuirão para o termino do nosso trabalho.

Agradecemos sua atenção.

Assinatura do responsável



Despertando Olhar da Alfabetização Científica na Educação Infantil: Exploração do Ambiente Escolar e o Museu Casa Borges

Awakening the Gaze of Scientific Literacy in Early Childhood Education: Exploration of the School Environment and the Borges House Museum

Jussara Correa Pereira

Licenciada em Pedagogia. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática – UNEMAT/Barra do Bugres/MT

Adilma Amancio de Lima

Licenciada em Pedagogia pela ULBRA- Universidade Luterana do Brasil. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática – UNEMAT/Barra do Bugres/MT

Elaine Neves Silva de Araújo

Licenciada em Pedagogia

Resumo: Este relato de experiência descreve práticas pedagógicas interdisciplinares que exploram o ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil, integrando o espaço escolar e o Museu Casa Borges em Barra do Bugres-MT. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto buscou fortalecer os direitos de aprendizagem, alfabetização científica e o desenvolvimento integral das crianças, conectando a exploração do ambiente natural e social à construção de conhecimentos científicos. A experiência, desenvolvida com a turma do Pré I-B do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Júlio Domingos de Campos, demonstra como a curiosidade, a observação e a investigação podem ser estimuladas em crianças desde a primeira infância, por meio de atividades lúdicas e contextualizadas.

Palavras-chave: ciências naturais e alfabetização científica; educação infantil e museu.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- **EI03CN01:** Identificar e explorar diferentes elementos da natureza e suas características, como plantas, animais e objetos naturais.
- **EI03CN02:** Realizar observações e registrar experiências de forma simples, utilizando diferentes meios, como desenhos e oralidade.
- **EI03CN03:** Participar de atividades de investigação, formulando perguntas e buscando respostas sobre fenômenos naturais.

CONTEXTOS PRÉVIOS

A atividade “Ciências Naturais e Alfabetização Científica, Educação Infantil e Museu” foi realizada no CMEI, na turma Pré I-B, composta por crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. O objetivo foi promover o desenvolvimento das habilidades de observação e investigação das crianças, utilizando diversos materiais como recurso principal.

Recursos utilizados:

1. Objetos Naturais:

- Folhas: diferentes tipos e tamanhos, para observação das texturas e formatos.
- Pedras: variadas em cor e textura, permitindo comparação e análise.
- Flores: para explorar cores, formas e cheiros.
- Sementes: diferentes tipos para discutir suas características e funções.

2. Ferramentas de Observação:

- Lupas: para ampliar a visão de detalhes dos objetos naturais.
- Binóculos: para observar elementos distantes durante a exploração ao ar livre.

3. Materiais de Registro:

- Cadernos de Campo: onde as crianças desenharam e anotaram suas observações, estimulando a reflexão e a expressão artística.
- Lápis e Canetas Coloridas: para registrar ideias e criar ilustrações.

4. Materiais de Arte:

- Tintas e Pincéis: para recriação artística dos elementos observados.
- Papéis de diferentes texturas e cores: para colagens e trabalhos manuais.
- Argila: para modelagem e criação de figuras inspiradas na natureza.

5. Livros e Recursos Visuais:

- Livros Ilustrados sobre Natureza: que apresentavam imagens e informações sobre plantas, animais e ecossistemas.
- Imagens do Museu Casa Borges: para despertar a curiosidade sobre o que encontrariam durante a visita.

6. Materiais de Apoio:

- Fichas de Observação: com perguntas guiadas para ajudar as crianças a focarem em aspectos específicos durante a exploração.
- Cartazes e Painéis: com informações sobre os temas abordados, que serviram como referência visual.

Esses materiais foram escolhidos para facilitar a interação das crianças com o ambiente natural e promover um aprendizado ativo e significativo.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

O ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, despertando a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de investigação. As experiências vivenciais, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), possibilitam a construção da identidade e a produção cultural por meio da interação com o mundo natural e social.

Na Educação Infantil, as experiências vivenciais são fundamentais para estabelecer conexões entre o aprendizado e o mundo real, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico (Dewey, 1959). O Ateliê “Bem Olhar”, integrado ao Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil, implementou uma proposta interdisciplinar que articulou as Ciências Naturais com os eixos norteadores da BNCC. Essa proposta pedagógica reconhece a relevância da cultura local e busca incorporar seus conhecimentos ao ensino de Ciências de forma contextualizada.

Para iniciar o projeto, realizamos uma roda de conversa com a turma do Pré I-B, abordando o tema “Museus e suas histórias”. O objetivo era despertar a curiosidade das crianças sobre elementos naturais e culturais, promovendo um diálogo interativo sobre objetos antigos, artesanato e elementos do meio ambiente. Utilizamos fotos da cidade e do museu para aguçar a curiosidade e introduzir os conceitos.

As atividades foram estruturadas de acordo com os princípios de Vygotsky (1984), que destaca a importância da interação social e cultural no processo de aprendizagem contextualizada. O planejamento abrangeu:

- **Leitura e Contação de Histórias:** Introdução a narrativas, exploração de elementos matemáticos e científicos.
- **Aula-Campo:** Visita ao Museu Casa Borges, com exploração dos espaços internos e externos, incluindo artefatos indígenas e à área verde.
- **Atividades Práticas:** Modelagem de objetos, observação da fauna e flora, confecção de materiais alternativos e rodinha de relatos.
- **Reflexão e Produção Escrita:** Discussões sobre a origem dos materiais e o respeito aos recursos naturais, registrando as experiências em um livro coletivo.

A visita ao Museu Casa Borges foi um momento significativo, proporcionando contato direto com arte, ciências e cultura. Durante essa experiência, conversas sobre a arara azul e seu habitat despertaram a curiosidade das crianças, que colaboraram para a construção de saberes.

No museu, as crianças manusearam objetos feitos de barro, palha e madeira, reforçando conceitos de Ciências Naturais relacionados ao uso de materiais sustentáveis. O passeio foi planejado como uma atividade lúdica e multidisciplinar, permitindo que as crianças explorassem:

- **Espaços Internos:** Observação de mosaicos, desenhos e artefatos. Uma profissional de artes guiou a atividade prática, onde as crianças criaram trabalhos com tintas.
- **Espaços Externos:** Passeio por uma área verde com árvores e frutos, observando texturas e cores, conectando a natureza ao aprendizado.

As ilustrações a seguir (figura 2, figura 3, figura 4 e figura 5) registram alguns momentos descritos anteriormente.

Figura 1 - Chegada no Museu.



Fonte: autoria própria.

Figura 2 - Área Verde.



Fonte: autoria própria.

Figura 3 - Espaço Interno.



Fonte: autoria própria.

Figura 4 - Peças Artesanais Indígenas.



Fonte: autoria própria.

A interação direta com os elementos estimulou as competências de explorar, expressar e brincar, conforme descrito na BNCC. Essa participação ativa nos ambientes proporcionou momentos ricos, contribuindo para o processo de alfabetização científica. É de suma importância ofertar atividades diferenciadas, para que as crianças elaborem “os primeiros significados sobre o mundo, ampliando seus conhecimentos, cultura e a possibilidade de entender e participar ativamente na sociedade em que se encontram inseridos” (Viecheneski; Lorenzetti; Carletto, 2012, p. 860).

De volta à escola, a aula-campo tornou-se o tema central durante a semana seguinte. Trabalhamos de forma integrada e lúdica, fazendo desenhos livres e dirigidos sobre os momentos vividos no museu. Criamos materiais como pinturas em pedras, recriação de objetos indígenas, petecas e flechas.

Houve uma roda de relatos onde as crianças compartilharam suas impressões, desenvolvendo habilidades de expressão oral e fortalecendo o convívio em grupo. A alfabetização científica, conforme Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 5) enfatiza que:

A alfabetização científica na perspectiva que está sendo apresentada não objetiva treinar futuros cientistas, ainda que para isso possa contribuir. Objetiva sim, que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendidos e aplicados para o entendimento do mundo. Aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje uma necessidade, não só como um prazer intelectual, mas também como uma necessidade de sobrevivência do homem. É uma necessidade cultural ampliar o universo de conhecimentos científicos, tendo em vista que hoje se convive mais intensamente com a Ciência, a Tecnologia e seus artefatos.

Para integrar as Ciências Naturais, as atividades foram fundamentadas no objetivo de explorar transformações da natureza, materiais e suas possibilidades, conforme descrito na BNCC. Por exemplo, discutimos a origem dos materiais observados no museu, como barro, pedras, madeira, sementes e fotos históricas, além de trabalharmos a importância do respeito aos recursos naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade “Despertando o Olhar Científico na Educação Infantil” foi uma experiência enriquecedora que promoveu o aprendizado por meio da exploração prática e colaborativa. As crianças demonstraram um aumento significativo na curiosidade e no interesse por observar e explorar o mundo ao seu redor. A interação com o ambiente do museu e as atividades práticas realizadas em sala de aula enriqueceram ainda mais essa experiência.

Os momentos de exploração foram marcados pelo envolvimento ativo das crianças, que se mostraram entusiasmadas e motivadas durante as atividades lúdicas. Essa participação não apenas estimulou a criatividade, mas também fomentou a investigação científica, permitindo que as crianças formulassem perguntas e buscassem respostas sobre os fenômenos naturais.

Entretanto, a atividade também apresentou alguns desafios. Algumas crianças tiveram dificuldades em manusear certos materiais, o que exigiu um tempo adicional e apoio individualizado para garantir que todos pudessem participar plenamente. Além disso, a gestão do tempo durante a visita ao museu precisou ser ajustada para assegurar que todas as atividades planejadas fossem realizadas, evitando que algum aspecto importante fosse deixado de lado.

Para aprimorar futuras atividades, sugere-se incluir mais recursos visuais e auditivos, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, prolongar o tempo de exploração no museu permitirá que as crianças se aprofundem nas experiências e interações. Essas sugestões visam garantir que cada criança tenha a oportunidade de participar ativamente e extrair o máximo de aprendizado.

Apesar dos desafios, a experiência reafirmou a importância de integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo um ensino significativo e contextualizado, conforme preconiza a BNCC. O equilíbrio entre os aspectos positivos e as dificuldades enfrentadas contribuiu para um aprendizado mais robusto, preparando as crianças para se tornarem cidadãos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9. 795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em: 14 jan 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 9 de jan. 2025.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELIZOICOV, Demétrio; LORENZETTI, Leonir. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio. V.3, nº1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/35/66>. Acesso em: 24 jan. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

VIECHENESKI, J.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. **Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental.** Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 853-879, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470/2182>. Acesso em 25 de Jan. 2025

VYGOTSKY, Levi S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Leitura de Cantigas Respeitando o Ritmo e a Melodia

Reading Nursery Rhymes Respecting the Rhythm and Melody

Maria Giovana Melo Moreira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil e Pós-graduada em Psicopedagogia na Faculdade Integradas de Cuiabá

Márcia Batista de Souza da Silva

Licenciada em Pedagogia pela UNIP- Universidade Paulista e Pós-graduada em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Futura

Edinei Ferreira da Silva Andrade

Licenciada em Pedagogia pela FAEL Faculdade Educacional da Lapa e Pós-graduada em Institucional pelo Barão de Mauá

Resumo: A musicalização no Ensino Fundamental é crucial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que ultrapassa o mero aprendizado musical, auxiliando também no aprimoramento de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Por meio da música, os alunos melhoram sua habilidade de escutar, a coordenação motora e o ritmo. Além disso, o aprendizado musical estimula a concentração e a memorização, habilidades essenciais para o aprendizado em vários campos. A musicalização também promove a expressão criativa e emocional, possibilitando que as crianças expressem seus sentimentos e se comuniquem de várias formas. Nas atividades coletivas, a música estimula a interação social, incentivando a colaboração e o respeito recíproco. Por fim, a exposição a diversos estilos musicais amplia a visão cultural dos estudantes, incentivando a apreciação da diversidade.

Palavras-chave: atividade; leitura e diversão.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- **EF12LP07:** Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava- línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
- **EF12LP05:** Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
- **EF01LP18:** Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadra, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

CONTEXTOS PRÉVIOS

A atividade intitulada “Cantando e brincando com a música” ocorreu na Escola Municipal Professora Silvana de Souza Daniel, direcionada à classe do 1º ano “C”, formada por alunos de 6 e 7 anos. O propósito da atividade foi estimular o avanço das competências motoras e criativas das crianças, empregando uma caixa de som e a letra da música impressa como recursos principais.

Os materiais empregados consistiram em:

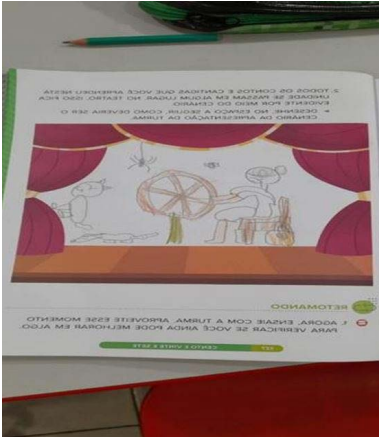
- A canção “A Velha a Fiar” e “A Canoa Virou” pode ser armazenada em um pen drive, no celular ou em outros dispositivos, assim como em um aparelho de som para tocar a música.
- Corpo como ferramenta
- Inovações tecnológicas e aplicativos voltados para música
- Recursos auxiliares, como folhas de papel, cartazes contendo letras de músicas, além de narrativas e jogos relacionados à música.
- Ilustração no livro Alfabetiza -MT

Escutar música é se comunicar com a alma. A música tem um impacto significativo na vida das crianças, ela é algo que afeta profundamente o ser humano e por meio dela as crianças aprendem, as pessoas se expressam emocionalmente, seja através de ritmos, movimentos ou palavras, sons ou apenas pelas melodias harmônicas simples. Portanto, a música se torna uma realidade. O processo de construção envolve a percepção, o sentir, o emitir, experimentar, criar, reformular e ponderar. Assim o indivíduo deixa prevalecer a sua sensibilidade, disponível para as emoções. Momentos em que expressamos saudade, melodia, melancolia, ira e ocasionalmente manifesta alegria, entusiasmo. Em suma, emoções que ajudam no processo de comunicação entre as pessoas, indivíduos e o mundo.

Segundo o RCNEI (1998), quando as crianças estudam música, elas juntam a experiência. Aprender música significa misturar vivências que envolvem prática, percepção e reflexão, anotando para crianças que estão crescendo a cada dia. Assim, elas se esforçarão cada vez mais para se conectar com a música e adquirir novos aprendizados sobre ela, fazendo uma dedução (RCNEI, 1998, p. 48). Nós encorajamos nossos alunos a ter a alegria de buscar mais conhecimento à medida que a sabedoria cria novas chances, especialmente através do que é oferecido de forma gratuita.

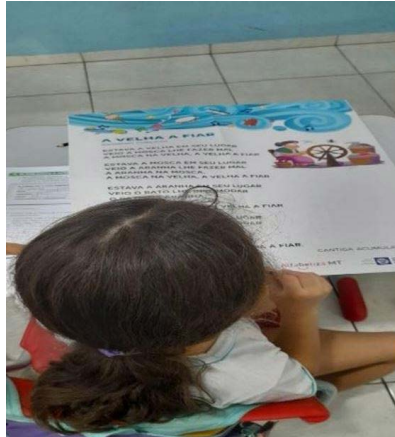
A atividade foi realizada em uma sala de aula adaptada para facilitar o uso dos recursos e a participação das crianças.

Figura 1 - A Velha Afiar.



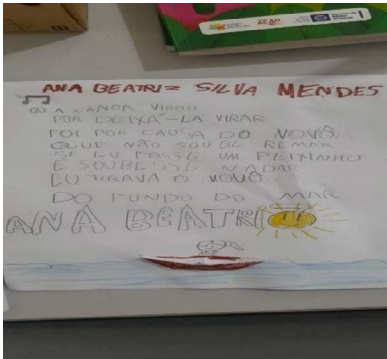
Fonte: Livro do Alfabetiza-MT.

Figura 2 - Canção A Velha Afiar.



Fonte: Livro do Alfabetiza-MT.

Figura 3 - A escrita da Canoa virou.



Fonte: Livro do Alfabetiza-MT.

Figura 4 - Ilustração da Canoa Virou.



Fonte: Livro Alfabetiza -MT.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Durante a vivência de musicalização com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, percebeu-se que a música exerce uma influência marcante na aprendizagem e no crescimento dos alunos. Através de atividades rítmicas, canções e a interação com instrumentos, as crianças demonstraram um aumento no envolvimento e na curiosidade durante as aulas. A utilização de ritmos e canções populares favoreceu o aprimoramento da memória e da concentração, enquanto as atividades com instrumentos de percussão simples contribuíram para a coordenação motora e a percepção sonora. Além disso, o trabalho em equipe promoveu a interação social e o respeito mútuo, desenvolvendo habilidades de colaboração. A musicalização ainda se mostrou uma ferramenta eficaz para a expressão de emoções, permitindo

que as crianças expressassem alegria e criatividade de forma natural. Em síntese, essa abordagem foi benéfica para o desenvolvimento global dos estudantes, facilitando a assimilação de conceitos rítmicos e melódicos e incentivando diversas competências que podem ser utilizadas em outras áreas do saber.

Freire (1992) afirma que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, portanto, ela deve assumir um papel mais definido no ensino escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aspectos que tiveram sucesso: A musicalização revelou-se uma ferramenta altamente eficaz para envolver as crianças, estimulando sua curiosidade e entusiasmo. A introdução de instrumentos de percussão e atividades rítmicas favoreceu o aprimoramento da coordenação motora e do senso rítmico, sendo bem aceita pelos alunos, que se envolveram de forma ativa. Ademais, as canções folclóricas auxiliaram na aproximação de conceitos musicais elementares e incentivaram a socialização, já que as crianças puderam interagir, cantar e colaborar entre si. Esse ambiente divertido e acolhedor promoveu a expressão emocional e proporcionou a cada aluno a liberdade para explorar a música de forma espontânea.

Os Obstáculos Enfrentados: Ao longo da atividade, enfrentamos diversos obstáculos, especialmente no que diz respeito à atenção e à concentração dos estudantes, que ainda estão aprimorando essas competências. Foi complicado garantir que todos prestassem atenção às orientações musicais, principalmente quando alguns se deixavam levar por seus instrumentos ou pelas ações dos colegas. Adicionalmente, a coordenação necessária para criar um ritmo conjunto revelou-se desafiadora, uma vez que alguns alunos tiveram dificuldades em alinhar suas batidas e gestos, o que demandou adaptações na condução da atividade.

Efeitos Identificados nas Crianças: Notou-se que a introdução da musicalização trouxe benefícios significativos para o desenvolvimento das competências desejadas. As atividades contribuíram para o fortalecimento da percepção sonora, da coordenação motora e da memória infantil. Adicionalmente, as crianças aprimoraram suas capacidades de interação social e empatia ao colaborarem em grupo, aprendendo a valorizar o espaço dos colegas e a relevância de ouvir e observar. Observou-se também um avanço na habilidade de se expressar de maneira criativa, assim como um aumento da autoconfiança para explorar diferentes sons e ritmos.

Propostas para Atividades Futuras: Para enriquecer essa vivência, recomenda-se a criação de atividades mais breves e diversificadas, alternando intervalos de concentração e ritmo com períodos de movimento livre e exploração. Uma abordagem progressiva, que comece com exercícios simples de escuta e resposta rítmica antes de começar a utilizar instrumentos, pode ser benéfica para aprimorar a atenção e a coordenação rítmica. Além disso, a inserção de jogos com foco rítmico pode potencializar a concentração e o controle motor de maneira divertida e envolvente. A adição de um maior número de músicas de várias culturas também poderia

diversificar a experiência, fomentando a valorização e o respeito pela diversidade cultural.

Em síntese, a prática da musicalização se revelou extremamente valiosa e significativa, demonstrando um grande potencial para favorecer o crescimento completo dos pequenos.

REFERÊNCIAS

<https://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/>;

<https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/conhecendo-o-genero-cantiga/2524>

<https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/leitura-de-cantigas-respeitando-o-ritmo-e-a-melodia/3025>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Livro Alfabetiza MT 1º ANO Língua Portuguesa Governo de Mato Grosso.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. 10º. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora do Senado, 1998.

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

adultos 30, 34, 157, 158, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239
alfabetização 32, 82, 278, 281, 282, 283
ambiental 202, 213, 214, 215, 261, 262, 263, 264, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 277
ambiente 19, 22, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 49, 52, 53, 55, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 80, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 96, 97, 104, 109, 111, 141, 144, 145, 147, 158, 161, 166, 182, 188, 192, 193, 197, 214, 216, 219, 221, 224, 226, 227, 234, 235, 245, 247, 253, 261, 263, 265, 271, 276, 278, 279, 280, 282, 287
aprendizagem 19, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 74, 77, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98
artes 35, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59
atividade 29, 30, 48, 49, 51, 53, 55, 57, 78, 91, 96, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 287

B

bandas 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

C

cidadania 55, 61, 62, 67, 70, 71, 72, 73
ciências 22, 93, 94, 95, 99, 104, 278, 280, 283
científica 278, 281, 282, 283
conceitos 19, 20, 22, 44, 47, 51, 63, 102, 103, 104, 107, 108, 116, 122, 124, 129, 132, 155, 167, 174, 203, 233, 243, 247, 253, 257, 258, 259, 260, 263, 267, 276, 280, 287
conhecimento 17, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 35, 43, 49, 51, 53, 54, 55, 58, 59, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 136, 137,

138, 140, 156, 161, 162, 169, 174, 189, 190, 191,
196, 197, 283, 285
contexto 17, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 38, 42
cultural 42, 45, 46, 48, 50, 54, 55, 56, 68, 69, 81, 100,
101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 142, 144, 147, 148, 280, 282, 284, 288

D

desafio 58, 70, 71, 72, 73, 75, 79, 88, 90, 95, 157,
177, 190, 195, 196, 206, 209, 214
discursos 164, 166, 172, 173, 176, 177, 178, 179
docente 22, 28, 29, 37, 45, 50, 53, 58, 87, 88, 99,
100, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 134, 136, 138,
140, 141

E

educação 17, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 55, 58,
61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 97, 98,
99
educacional 25, 28, 29, 42
educativa 27, 28
ensino 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25
epistemologias 78, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106,
107, 108, 109, 110, 111, 112
escola 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25
escolar 28, 36, 44, 47, 48, 55, 57, 58, 61, 62, 63, 64,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75
estratégias 20, 31, 43, 61, 62, 63, 68, 77, 83, 87, 98,
110, 147, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 160, 161,
162, 166, 201, 226, 230, 231, 232, 238, 239, 240
etnomatemática 100, 101, 102, 103, 105, 106, 113

F

fazer 20, 25, 28, 33, 37, 39, 41, 44
formação 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26

G

gastronomia 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25

I

infantil 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 278

interação 28, 30, 31, 43

intercultural 115

intervenção 34, 67, 71, 74, 144, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 160, 161, 162

J

jovens 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 193, 200, 201, 226, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239

L

leitura 52, 56, 57, 59, 67, 284, 288

linguagem 29, 31, 32, 34, 35, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 57

ludicidade 28, 44, 252

lúdicos 238, 252, 258

M

matemática 95, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 124, 126, 128, 129, 130, 132, 150, 160, 203, 252, 253, 254, 255, 256, 257

matemáticos 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 124, 129, 131, 132, 203, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 280

meio 29, 34, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58,

67, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 87, 89, 91, 93,
102, 104, 107, 108, 110, 134, 136, 137, 139, 140,
141, 142, 143, 144, 146, 147, 152, 154, 159, 165,
166, 167, 168, 170, 171, 179, 182, 187, 189, 196,
206, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 221, 222, 225,
232, 233, 235, 245, 246, 247, 253, 256, 258, 261,
263, 265, 266, 272, 275, 276, 278, 280, 282, 284,
285

militares 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

multiculturalismo 115, 116

N

naturais 47, 278, 279, 280, 282

neurodesenvolvimento 151, 153, 155, 159

neuropsicopedagogia 151, 153, 154, 156, 159, 162

P

pedagógicas 16, 17, 22, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36,
41, 42, 46, 49, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78,
79, 80, 81, 82, 83, 84

pedagógico 28, 29, 30, 34, 37, 41, 44

plurais 100, 101, 102

políticas 25, 47, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 73, 108, 109,
110, 111, 112, 136, 141, 148, 165, 166, 180, 185,
186, 188, 198, 206, 211, 212, 213, 214, 215, 217,
220, 226, 227, 228, 230, 231, 239

possibilidade 53, 90, 96, 184, 209, 219, 220, 281

práticas 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 31,
32, 34, 36, 37, 42, 43, 44, 52, 54, 55, 57, 61, 62, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81,
82, 83, 84

professores 26, 28, 29, 32, 34, 37, 38

profissional 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25

pública 58, 82, 84, 85, 86, 88, 92, 96

S

sustentabilidade 18, 25, 202, 213, 261, 263, 268,
269, 271

T

técnica 16, 18, 20, 21, 22, 25

tecnológicos 55, 70, 79, 81, 84, 98, 185, 193, 197,
206, 209, 210, 214, 215, 216, 219, 224, 227, 252

transformação 43, 48, 51, 52, 61, 62, 64, 65, 67, 68,
69, 73, 100, 104, 112, 142, 143, 144, 145, 146, 147,
148, 149



AYA EDITORA
2025

