



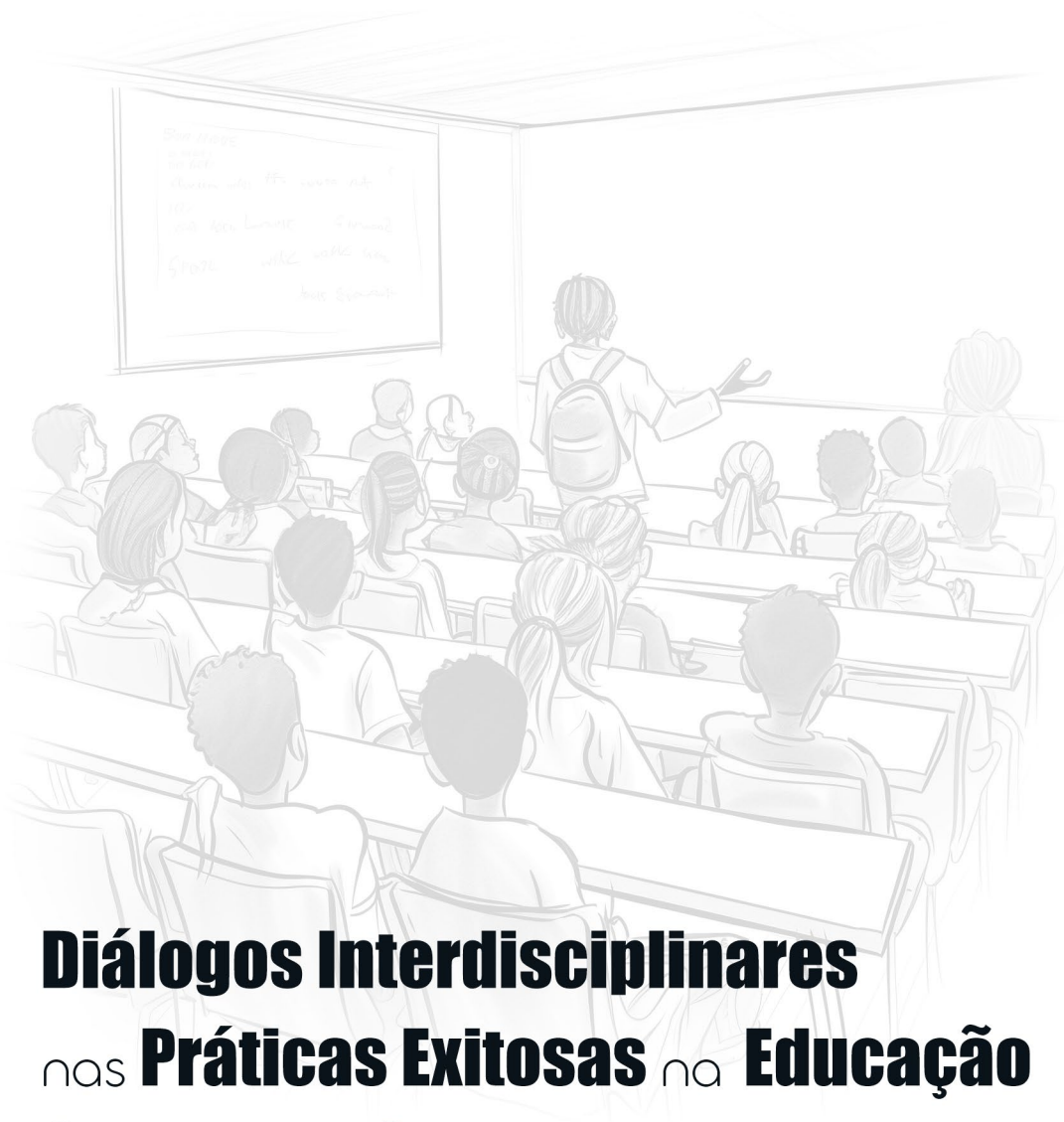
Diálogos Interdisciplinares nas **Práticas Exitosas** na **Educação** **Contemporânea**

Vol. 7

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



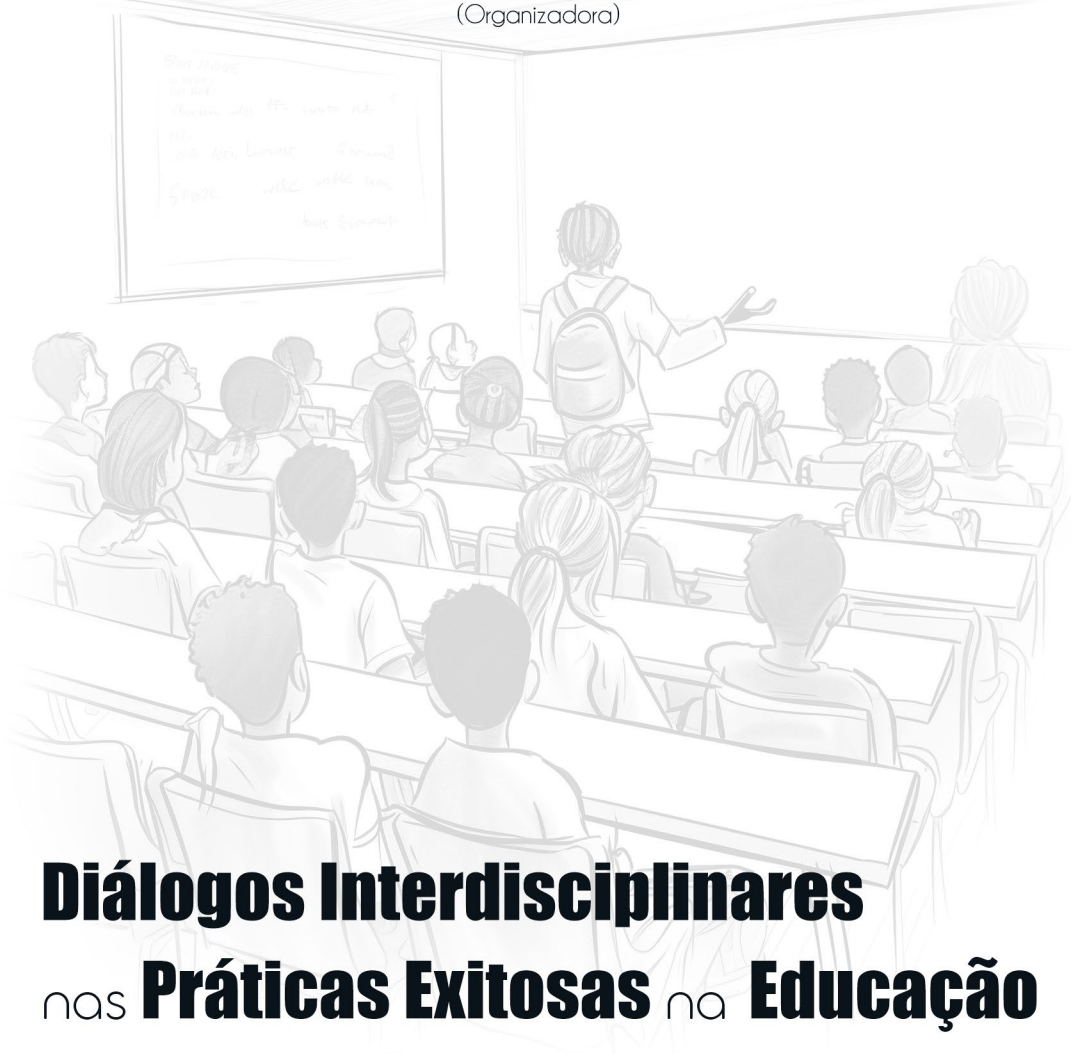
AYA EDITORA
2025



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

Vol. 7

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



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

Vol. 7

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (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 Zammar (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 Kovaleski (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 Damasclim Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Sílvia 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 Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia 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.

D5798 Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 181 p.

v.7

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-748-2

DOI: 10.47573/aya.5379.2.453

1. Educação. 2. Inovações educacionais. 3. Educação inclusiva – Brasil. 4. Incentivo à leitura. 5. Educação multicultural. 6. Multiculturalismo. 7. Inovações educacionais. 8. Educação infantil. 9. Educação física - Estudo e ensino. 10. Música na educação Matemática- Estudo e ensino. 11. Tecnologia educacional. 12. Educação - Brasil – História. 13. Aprendizagem. 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..... XII

01

**Cantinho da Leitura: Viajando no Horizonte Literário
com os Alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais
da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira
Coari-AM..... 1**

Tertuliano Melo de Almeida

Cildenir de Freitas Lacet

Elias de Lima Moriz

Elzarina Pereira da Silva

Jakécia Souza de Oliveira

Sanderson de Lima Moriz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.1

02

**Debates Contemporâneos e Educação para o
Respeito a Diversidade..... 16**

Adão Lourenço

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.2

03

Nas Entrelinhas do Racismo - Projeto de Pesquisa-Ação31

Ana Paula de Carvalho Maturana

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.3

04

Educação, Cultura, Saberes e Práticas Pedagógicas em Debate: Um Desafio para a Educação43

Rozenir Coelho da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.4

05

A Música como Ferramenta Interdisciplinar no Cotidiano Escolar e Influência no Desenvolvimento Integral das Crianças da Educação Infantil56

Elaine Goulart Muller

Keily Regina de Lima Giesel

Nara Estela Carvalho

Tiaga Gruetzmann Fenner

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.5

06

Inclusão Escolar no Século XXI - Breve Reflexão63

Edneia Maria de Oliveira Andrade

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.6

07

Desenvolvimento do Protagonismo Mediado nas Aulas de Educação Física na Escola de Tempo Integral no Município de Codajás – AM.....67

Raphael Oliveira de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.7

08

Brincar, Interagir e Conviver como Instrumentos de Estímulos às Aprendizagens.....78

Angélica Endl

Geisa Falcão de Oliveira Santana

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.8

09

A Importância das Construções e Desenho na Aprendizagem de Crianças do Maternal II: Um Mergulho nas Experiências89

Tatiana Marcela Huth

Luciana Schwerz Guimarães

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.9

10

Metodologias Ativas como Promotoras de Aprendizagem no Novo Ensino Médio96

Gisele Mariotti Putton

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.10

11

O Uso das TICs no Processo Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais112

Maria das Dores Soraia Penaforth Pinto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.11

12

Principais causas que Interferem na Permanência dos Alunos na Escola121

Anne Paula Silveira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.12

13

Estudo das Estratégias para Minimizar o Abandono Escolar em Uma Escola Pública da Cidade de Manaus/AM, Ano 2020134

Anne Paula Silveira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.13

14

Componentes Educacionais que Atendem o Ensino Mediado por Tecnologias Presencias das Turmas do Ensino Médio nas Comunidades Rurais do Lago de Coari, no Município de Coari/Amazonas/Brasil, 2020 -2021	149
---	------------

Raimundo Cristiano Rodrigues da Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.14

Organizadora.....	162
Índice Remissivo.....	163

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne experiências e reflexões que retratam o contexto dinâmico e interdisciplinar da educação contemporânea. Os textos abordam práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das competências fundamentais na formação de indivíduos críticos e reflexivos, promovendo um ambiente escolar que integra leitura, escrita, raciocínio lógico e empatia.

A interligação entre as abordagens propostas e a diversidade dos contextos educacionais apresentados revela o compromisso com uma prática inclusiva, que contempla a pluralidade de saberes e respeita as múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. Assim, o livro valoriza a promoção do respeito às diferenças, contribuindo para a formação cidadã dos alunos.

As análises aqui presentes evidenciam como a implementação de metodologias participativas e lúdicas potencializa a aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação, colaboração e pensamento crítico. Os capítulos exploram, ainda, a relevância da mediação pedagógica na superação de desafios relacionados à leitura e à escrita, destacando a importância da observação participante como ferramenta de análise educacional.

Outro ponto de destaque é a consideração do papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na adoção de práticas que motivem o aluno a se envolver ativamente com os conteúdos trabalhados. As experiências relatadas enfatizam o papel das atividades integradas na construção de um ambiente propício à aprendizagem e à socialização.

Por fim, o volume destaca o impacto de metodologias que valorizam a diversidade cultural, étnica, de gênero e de necessidades educativas, propondo ações articuladas entre escola, comunidade e família. As reflexões aqui reunidas oferecem subsídios para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, alinhadas com os desafios e perspectivas da educação contemporânea.

Assim, esta obra constitui-se como um convite para acadêmicos, educadores e profissionais da área refletirem sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação mais justa, participativa e transformadora, que prepara os indivíduos para a vida em sociedade.

Boa leitura!



Cantinho da Leitura: Viajando no Horizonte Literário com os Alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira Coari-AM

Reading Corner: Exploring the Literary Horizon with Elementary School Students from Diamantina Ribeiro de Oliveira State School, Coari-AM

Tertuliano Melo de Almeida

Professor Doutor em Ciências da Educação com especificidade em Filosofia pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Mestre em Filosofia pelo PROF-FILO (UFAM). Especialista em Tecnologia Educacional pela (UFAM) e Metodologia do Ensino de Filosofia pela Universidade Cândido Mendes (JMG). Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor de filosofia e sociologia da (SEDUC/AM), na Escola Estadual João Vieira e pedagogo do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am. <http://lattes.cnpq.br/7735950592808264>

Cildenir de Freitas Lacet

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade DEL SOL - UNADES – PARAGUAY. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Serra (MG). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Graduação em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM). Gestora da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

Elias de Lima Moriz

Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Única de Ipatinga (MG). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professor da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM) do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

Elzarina Pereira da Silva

Mestranda pela Universidade IVY-ENBER - CHRISTIAN (USA). Especialista em Educação Infantil pela (UFAM) e Educação Profissional e Tecnológica pela (UFAM). Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

Jakécia Souza de Oliveira

Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Única de Ipatinga (MG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM) do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

Sanderson de Lima Moriz

Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM) do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

Resumo: O estudo trata-se de um relato de experiência das ações da prática de leitura, desenvolvida no Cantinho da Leitura, nos turnos matutino e vespertino com 290, alunos com idade de 06 a 11 anos, no período de abril a novembro de 2024. Os envolvidos foram: 22 professores, 02 pedagogos, 01 gestora, 01 secretário e 07 administrativos, da Escola

Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira. Objetivo: explicitar a prática da leitura no processo de alfabetização e letramento no desenvolvimento das habilidades dos alunos para ler, escrever e interpretar textos. Problema: as dificuldades que os alunos tem para ler, compreender e interpretar textos. Questão: Quais as implicações da prática de leitura no processo de aprendizagem dos alunos? Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa e descritiva, do tipo relato de experiência a partir da observação participante. O texto foi fundamentado nas ideias de autores e leis: Freire (1996), Libâneo (1994), Goleman (1999), Foucambert (1994), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2017), RCA (2019), dentre outros, que fundamentaram o texto. O estudo está dividido em seis partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este estudo. Na segunda, apresenta-se a justificativa. Na terceira, apresenta-se o referencial teórico. Na quarta, a metodologia e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quinta, são apresentados análise, discussão e o resultado da pesquisa. Na sexta, as considerações finais e por fim as referências.

Palavras-chave: relato; prática; leitura; ensino; aprendizagem.

Abstract: The study is about a story of experience in the years of reading practice, carried out in the Cantinho da Leitura, in the morning and evening shifts with 290 students aged 06 to 11, in the period from April to November 2024. The forums involved: 22 teachers, 02 pedagogue, 01 manager, 01 secretary and 07 administrative staff, of the Diamantina Ribeiro de Oliveira State School. Objective: explain the reading practice in the literacy and literacy process in the development of students' abilities to read, write and interpret texts. Problem: the difficulty that some students have in reading, understanding and interpreting texts. Question: What are the implications of reading practice in the learning process of students? It was used as a methodology for bibliographic research in a qualitative and descriptive approach, such as an experience report based on participant observation. The text was based on the ideas of authors and readers: Freire (1996), Libâneo (1994), Goleman (1999), Foucambert (1994), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2017), RCA (2019), among others, which founded the text. The article is divided into six parts. First of all, it is the introduction in which we present, succinctly, the parts that make up this article. Secondly, a justification is presented. Na terceira, apresenta-se o theoretical referential. Fourth, the methodology and the stages developed in the organization of activities. In the fifth, analysis, discussion and the results of the research are presented. Sixth, final considerations and final references.

Keywords: story; practice; reading; teaching; learning.

INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se a um relato de experiência das atividades realizadas no Cantinho da Leitura com os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira¹ do Município de Coari-Am. Objetivo:

1 Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, Coari-Am. A escola fica localizada a Rua Odonel Vieira, 160 no bairro de Santa Helena. Construída desde 1988, pelo Prefeito Roberval Rodrigues da Silva, porém só foi regulamentado pelo Decreto Nº 12.963 publicado no Diário Oficial no dia 24 de abril de 1990. A escola recebeu esse nome em homenagem à genitora do Vice-Prefeito, o senhor Evandro Francisco Aquino de Oliveira. A escola funciona do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais nos turnos matutino e vespertino, atendendo uma demanda anual de 290 alunos, que desenvolvem suas atividades pedagógicas de acordo com as orientações da LDB, (Lei nº. 9.394/96), BNCC (2017), RCA (2019), PCP (2020) e Lei

explicitar a prática da leitura no processo de alfabetização e letramento para o desenvolvimento das habilidades dos alunos para ler, escrever e interpretar textos.

Problema: as dificuldades que os alunos têm para ler, compreender e interpretar textos. Questão norteadora: Quais as implicações do Cantinho da Leitura no processo de aprendizagem dos alunos para minimizar suas dificuldades de ler, compreender e interpretar textos?

No entanto, para a construção deste estudo utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa e descritiva, do tipo relato de experiência, a partir da observação participante com os autores envolvidos nessa experiência. Na perspectiva de tornar as aulas mais prazerosas, dinâmicas e participativas a fim de desenvolver no educando as habilidades da leitura e escrita, a escola aderiu ao Programa Federal Cantinho da Leitura, aliada ao (Programa Criança Alfabetizada).

Todavia, as atividades foram desenvolvidas no turno matutino e vespertino, com 290 discentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais durante o período de abril a novembro de 2024. Os envolvidos foram: 22 professores, sendo 10 professores da disciplina de língua portuguesa, 12 professores das áreas afins, 02 pedagogos, 01 gestora, 01 secretário e 07 auxiliares (merendeiras e administrativos).

A Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, aderiu ao Programa Federal Cantinho da Leitura, aliada ao Programa Criança Alfabetizada, que possui o objetivo de criar um espaço para incentivo à prática de leitura para apoiar o professor na promoção do desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes. Uma vez que os alunos necessitam melhorar sua leitura e escrita, sendo um problema narrado pelos professores no cotidiano da sala de aula.

Neste sentido, os objetos de conhecimento dos diversos componentes curriculares serão trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizado, fazendo uso de metodologias dinâmicas e criativas, com jogos lúdicos e brincadeiras que tem o intuito de provocá-los, estimulá-los, visando contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos, assim como para o desenvolvimento das várias competências e habilidades na leitura e escrita.

O texto do estudo foi fundamentado nas ideias de autores e leis: Freire (1996), Libâneo (1994), Goleman (1999), Foucambert (1994), LDB N° 9.394/96, BNCC (2017), RCA (2019), dentre outros. As leituras desses autores possibilitaram novos

11.274/2005, da Resolução nº 2040/2024 do CEE-Am, aprovado em 03/12/2024. As salas de aula são equipadas com carteiras, quadro branco e mesas para os professores e todas climatizadas, diretoria, secretaria, salas de professores. A TV escola e a biblioteca. O atual quadro de funcionários é composto por: 01 gestora mestrande em Ciência da Educação, 01 secretário com graduação, 18 professores todos graduados com especialização; 02 pedagogos 01 com graduação e especialização, 01 com doutorado em Ciência da Educação; 09 administrativos: merendeira, serviços gerais e vigia. A escola tem uma história acentuada e significativa no processo democrático da comunidade, com sua presença marcante nos principais momentos sociais, culturais, esportivos e políticos da sociedade coariense. Assim, a escola é um espaço privilegiado de construção de saberes que possibilita repensar e transformar a prática pedagógica por meio de metodologia ativa, definida em sua filosofia que tipo de leitor deseja formar.

caminhos para uma prática pedagógica diversificada para minimizar as barreiras e as dificuldades que os estudantes têm no processo da leitura e escrita.

Portanto, o presente estudo está dividido em seis partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este estudo. Na segunda, apresenta-se a justificativa. Na terceira, apresenta-se o referencial teórico. Na quarta, a metodologia e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quinta, são apresentados análise, discussão e o resultado da pesquisa. Na sexta, as considerações finais e por fim as referências. Nesta parte, relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes que nessa experiência como sujeitos aprenderam o quanto a leitura é importante na nossa vida.

JUSTIFICATIVA

A Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, aderiu ao Programa Federal Cantinho da Leitura, aliada ao Programa Criança Alfabetizada, que possui o objetivo de criar um espaço para incentivo à prática de leitura para apoiar o professor na promoção do desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes.

Após a adesão ao Programa, foi realizado a elaboração do Plano de Ação para a execução do programa na data de 07 de novembro de 2023, o qual contemplou o valor de R\$ 3.705,00 reais, sendo R\$ 2.593,50 para custeio e R\$ 1.111,50 para capital, valor esse, creditado na conta do Conselho Escolar da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, na data de 06 de dezembro de 2023.

Estes valores foram destinados às seguintes ações: Aquisição de 05 estantes de material durável; 02 fantasias infantis; Serviço de pintura e adaptação do espaço; 02 tapetes pedagógicos; Aquisição de prateleiras fixas; 02 caixas organizadoras; Decorações lúdicas. A construção do Cantinho da Leitura teve início em março de 2024, realizando diversas ações contempladas no plano.

O Cantinho da Leitura: viajando no horizonte literário com os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, teve por objetivo explicitar a prática da leitura no processo de alfabetização e letramento para o desenvolvimento das habilidades dos alunos para ler, escrever e interpretar textos.

A escola aderiu ao Programa Federal visando despertar nos educandos o gosto pela leitura, com vista a superação das dificuldades de ler, compreender e interpretar o que se leu. Considera-se que a capacidade de ler abre inúmeras portas de exploração e aprendizado. As crianças são ensinadas a ler desde cedo porque grande parte de sua educação vem da leitura de mundo do cotidiano.

No entanto, muitos são os fatores que contribuem para as dificuldades de leitura, que podemos destacar: Alunos que chegam na escola no processo de alfabetização; falta de hábito de leitura; falta de estímulo, desinteresse pela leitura; falta de apoio e acompanhamento da família; muitos pais não sabem ler e escrever; fatores externos (família desestruturada, socioeconômica e pandemia) e internos (psicológico, sócio afetivo, isolamento social, dentre outros).

Ressalta-se a importância da leitura na sala de aula é indiscutível, pois vai além da aquisição de conhecimento. A leitura é a ferramenta que possibilita o aluno a desenvolver a retórica, a oratória, a curiosidade, a imaginação, a criatividade e constrói a base para o sucesso acadêmico e pessoal.

Portanto, ao ler diferentes gêneros literários, os estudantes ampliam seus horizontes, desenvolvem empatia, vivenciam aventuras inesquecíveis sem sair da sala de aula, assim como, aprendem a analisar argumentos, aprofundar seu entendimento, aprimorar suas habilidades na resolução de problemas e contribui para a formação de cidadãos críticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é um direito social adquiridos, conquistado ao longo dos anos, que se encontra nos documentos que fundamentam a educação brasileira, ressaltamos a: Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB de nº 9.394/1996 (LDB), que são as leis máximas que tem a educação como essencial para a formação humana. Conforme está descrito no capítulo III, seção I - Art. 205 do texto constitucional adverte que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 124).

Nesta perspectiva, o papel da educação na formação do cidadão, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de nº 9.394/1996), Capítulo II – Seção I e III – das disposições gerais, Art. 22 e 32, do Ensino Fundamental que tem por finalidade e objetivo a aprendizagem dos estudantes, dentre outras metas, ressaltando que:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996, p. 19, 23).

Diante dos artigos expostos, compreende-se, que o educador tem um papel fundamental e relevante nesse processo, pois este é o mediador e motivador na condução dos educandos às suas aprendizagens de leitura e escrita. Para tanto,

o educador tem a responsabilidade de estimular, incitar o gosto e o desejo de aprender, propiciando um ambiente divertido, dinâmico, alegre, descontraído e de entretenimento, eficaz para uma aprendizagem significativa e duradoura.

Deste modo, o educador necessita ser comprometido com a formação dos estudantes, onde deve priorizar a prática da leitura e escrita para o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos para despertar o desejo pela leitura. Pois, a leitura desenvolve a capacidade de interpretar, compreender, resolver problemas e produzir conhecimento.

Ressalta-se que, as condições e como tornar possível o desenvolvimento da leitura depende da competência técnica e pedagógica do professor, que deve proporcionar as condições necessárias para que os alunos possam vivenciar experiências que os levem a construir novos conhecimentos. E, a escola é uma instituição que promove a construção dos saberes, conforme afirma Libâneo (1994, p. 22):

O campo específico de atuação profissional e político do professor é a escola, à qual cabe a tarefa de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento, independente, crítico e criativo.

Neste sentido, o autor ressalta que é função da escola desenvolver as competências e habilidades dos educandos, assim como a formação de cidadãos críticos capazes de participar ativamente na melhoria da sociedade. No entanto, as possibilidades de uma aprendizagem significativa, depende das práticas inovadoras do professor que deve preparar a criança para a construção do saber.

A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação (Goleman, 1999, p. 203).

Nesta perspectiva, o autor ressalta que o professor, como condutor e orientador do estudante no processo de ensino e aprendizagem, deve proporcionar um ensino eficaz, criando suas próprias estratégias metodológicas para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da curiosidade, da confiança e da cooperação e até mesmo fazendo redescoberta. Como professor, [...], não posso negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador (Paulo Freire, 1996, p. 16, 78).

No entanto, o ensino de qualquer disciplina deve-se priorizar o exercício da leitura e escrita, pois ao ler diferentes gêneros literários, os estudantes ampliam seus horizontes literário, desenvolvem empatia, vivenciam aventuras inesquecíveis, assim como, aprendem a analisar argumentos, aprofundar seu entendimento, aprimorar suas habilidades, a fazer análise, etc. Assim:

Na prática de leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, a análise linguística se faz mediante estratégias (meta) cognitivas acerca da materialidade do texto ao que tange o seu sentido de composição (coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos) e situação de produção (Amazonas-RCA, 2019, p. 111).

Portanto, a leitura de textos de qualquer gênero trabalhado no ensino fundamental, contribui para o desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos da aprendizagem. Por isso, devemos desenvolver a leitura em sala de aula para cumprir o objetivo do ensino no tocante “a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, p. 27).

METODOLOGIA

A pesquisa optou por uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico e descritiva, articulado a uma perspectiva qualitativa, a técnica utilizada foi a observação participante com os discentes do 1º ao 5º ano da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira Coari-Am. Considerando que:

Pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. E pesquisa descritiva: descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como [...] e a observação sistemática. Ex.: referente à idade, sexo, etc, (Gil, 2008, p.32).

Para Ludke e André (1986, p. 26):

O resultado qualitativo 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.

Na visão dos autores Ludke e André, 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 que darão sustentáculo e confiabilidade e credibilidade aos resultados de sua investigação. Neste sentido, o pesquisador deixa claro o propósito de sua pesquisa.

Observação participante:

É uma técnica que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. [...]. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Minayo, 2010, p. 60-61).

Segundo a autora ressalta que, a participação direta do observador, caracteriza-se por um envolvimento direto em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado. Noutro, observa-se um distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação, no que diz respeito ao papel do pesquisador enquanto participante observador.

As Etapas e Organização das Práticas de Leitura

Esta parte trata-se de um relato de experiência da prática pedagógica desenvolvida no ‘Cantinho da Leitura’, com os alunos na faixa etária de 06 a 11 anos da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira. Neste relato, apresentamos algumas atividades que foram desenvolvidas nas suas etapas de organização, construção, efetivação e culminância.

A prática da leitura foi coordenada pelos professores titulares das turmas, que ministram a disciplina de Língua Portuguesa em parceria com os professores das outras disciplinas para fortalecer o processo da leitura e escrita dos alunos.

Objeto do Conhecimento trabalhados foram:

Língua portuguesa: leitura, contextualização e interpretação da música “Aquarela”; Prática de oralidade com música; Forma de composição de gêneros orais; Oralidade: Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado; análise linguística/semiótica/ortografia - Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação e regras ortográficas.

Matemática: Sistema de numeração: reconhecimento do numeral; Representação do numeral no ábaco; Valor posicional e numérico.

Ciências: Mosquito da Dengue, características, hábitos, alimentos, as doenças, sintomas, ciclo de vida, tratamento e prevenção.

Geografia: O ambiente onde vive.

História: Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia; As profissões; Respeito à diversidade: valorização das diferenças físicas, sociais e culturais.

Arte: Música, teatro: Formas de composição de narrativas; Elementos constituintes da narrativa (história narrada, narrador, personagens, enredo, tempo, cenário, música).

Atividades desenvolvidas:

- Leitura individual;
- Leitura coletiva;
- Leitura compartilhada e autônoma;
- Leitura colaborativa;
- Apresentação de teatro infantil;
- Apresentação de teatro com fantoche;
- Apresentação de conto de história literária;
- Atividade com música;
- Parceria com a Secretaria de cultura no desenvolvimento do projeto contos que encantam;
- Atividade de reforço em sala de aula;

- Estudo e pesquisa com dicionários;
- Jogos de palavras e quebra-cabeça

Recursos didáticos pedagógicos: Caixa de livro infantil, dicionários, jornais; revistas, livros de didáticos, embalagens diversas, mapas geográficos, ficha de leitura, livros de literatura brasileira, gramática atualizada, caixa com ficha de leitura, coletânea de textos; ficha para produção e finalização de texto, computador, caixa de som, microfone, livros, apostilas, quadro branco, caderno, lápis de cor, cola, tesoura, cartolina, cartazes, atividade impressa, vídeo aula, celular, tripe, dentre outros.

Avaliação: No decorrer das atividades de leitura realizada durante o primeiro bimestre os educandos foram avaliados por seus respectivos professores. Ressaltamos que a avaliação é contínua, cumulativa e formativa, considerando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Em consonância com as orientações explicitadas no artigo 24 da lei 9394/96

Etapas de Organização das Atividades

4.2.1. No primeiro momento, a gestora da escola e coordenação pedagógica, reuniu-se com os professores e apresentou a proposta e o principal objetivo do Programa Federal Cantinho da Leitura, aliada ao (Programa Criança Alfabetizada) e que a escola já havia feito a adesão ao programa. Em seguida, explicou como seria a organização do espaço para leitura. E, posteriormente, a professora fez uma explanação para a organização da atividade na construção do Cantinho da Leitura. Explicou os objetivos do Cantinho da Leitura na escola e em sala de aula e como seria dividida as equipes de trabalho. Explicou os critérios de avaliação, expondo à forma de como os estudantes seriam avaliados (produção textual, leitura individual e coletiva, dentre outras). Essa atividade foi realizada mediante um calendário prevendo o tempo necessário à efetivação das leituras, debate e discussão em grupo. No segundo momento, seria a apresentação de peça teatral e competição da maratona da leitura.

4.2.2. No segundo momento, foi o empréstimo de livro da biblioteca, a biblioteca da escola dispõe de um vasto acervo que é usado no desenvolvimento da leitura por todos os professores das áreas do conhecimento. O professor faz o protocolo do controle de empréstimo dos livros para os alunos fazerem a leitura em casa, após o livro lido o professor solicita uma produção textual do entendimento que o aluno obteve do mesmo.

4.2.3, No terceiro momento, foi da leitura individual, coletiva, compartilhada, colaborativa e autônoma na sala de aula, diariamente o professor desenvolve de acordo com o cronograma da distribuição dos tempos de aula. A atividade de leitura individual é desenvolvida também nos momentos de HTP, onde o professor faz o acompanhamento individualizado com registro do progresso individual do aluno leitor. Os livros para leitura são: contos, lendas, literatura infantil, dentre outros, assim como fazem usos de jornais, revistas, receitas, dicionários e outros. Os professores fazem rodízios dos livros lidos, a fim de que cada livro seja uma novidade para os

leitores. Cada turma tem um quadro de controle em sala de aula onde o aluno coloca uma estrela, após cada livro lido, identificando o gosto do aluno pelo assunto ele utiliza as cores, (azul - gostou, amarelo - mais ou menos, vermelho - não gostou). Ao final da efetivação da atividade é feito um gráfico do número de livros lidos e gosto pelo assunto de cada livro.

4.2.4. No quarto momento, a Maratona da leitura foi desenvolvida nos diversos ambientes da escola: na sala de aula, no momento cívico, pois no início de cada mês é selecionada uma das turmas para realizar a leitura, nesta a turma pesquisa uma temática para a reflexão no ambiente da escola. Essa atividade é realizada na área interna da escola (corredor) porque a escola não dispõe de espaço, como auditório, quadra para a realização dos eventos. Nas salas de aula sob as orientações dos professores é realizada competição, aquele aluno que se sobressai na leitura ganha uma lembrança, que exige aos demais uma preparação maior.

4.2.5. No quinto momento, foi realizada a culminância com apresentação oral no palco da escola do livro mais lido do mês, essa apresentação deu-se no corredor da escola. Cada sala apresentou um gênero textual de acordo com a preferência da literatura escolhida pelo professor, as apresentações foram em forma de: jogral, lenda, história, dramatização, etc. **Premiação são:** certificados, medalhas, troféus, dentre outros. As premiações serão promovidas por sala de aula no final do processo, principalmente, no final de cada semestre, dentre eles: os alunos que mais se destacaram nas leituras, os alunos que mais leram, os alunos que não sabiam ler e tiveram avanço. Ressaltamos que cada sala de aula dispõe de um quadro para pôr as fotos dos alunos ganhadores na leitura.

ANÁLISE DOS DADOS, DISCUSSÃO E RESULTADO

Na análise, discussão e resultados sobre a prática da leitura no Cantinho da Leitura, trabalhada pelos professores da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira do Município de Coari-AM. No entanto, a coleta dos dados ocorreu mediante a pesquisa bibliográfica, observação direta e participativa nas ações, durante e depois da implementação e execução do projeto Cantinho da Leitura, voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Neste sentido, os dados coletados dessa experiência foram: analisados, discutidos, apresentados e fundamentados com o pensamento de autores e leis vigentes da educação nacional brasileira, que justificaram o papel da educação na formação do cidadão e a prática da leitura como o melhor caminho para uma aprendizagem significativa.

Nesta perspectiva, a prática da leitura torna um ensino desafiador e exaustivo para o professor no desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, para isso é necessário dispor de metodologias eficientes capazes de estimular, aguçar a autoestima e o gosto do aluno pela leitura e escrita, importante e essencial na vida do ser humano, assim como para sua formação. Nesse sentido, o Referencial Curricular Amazonense, expõe que:

A escola é um espaço que assegura o direito à educação de todos, sem distinção, e, portanto, tem o dever de oferecer uma educação de qualidade com base em um currículo que atenda a diversidade do Estado, os anseios das crianças, dos adolescentes e dos jovens que almejam a promoção da aprendizagem na perspectiva da busca pelo conhecimento necessário para seu desenvolvimento, pessoal, social e profissional (Amazonas-RCA, 2019, p. 18).

Diante do exposto, propomos neste relato apresentar diversas atividades que foram executadas a partir das metodologias ativas, como a melhor maneira para atingir o objetivo proposto que é a aprendizagem da leitura e escrita dos educandos. As atividades tiveram a participação ativa dos alunos e de todos os profissionais da escola, com jogos lúdicos, desafios, atividades individuais e em equipe, realizadas semanalmente com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

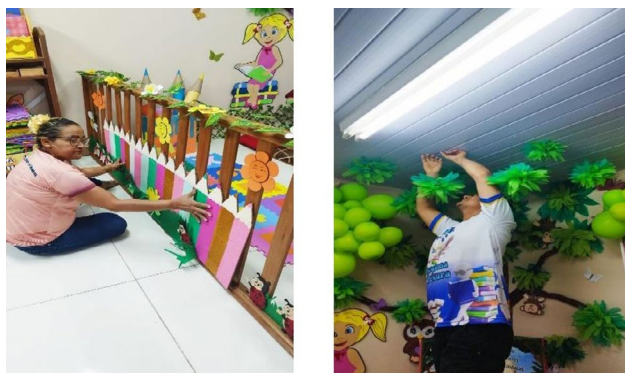
Figura 1 - Etapas de construção do Cantinho da Leitura.



Fonte: os autores, 2024.

Nesta perspectiva, considera-se que aprender a ler, escrever e produzir textos ocupa um lugar central no processo de ensino e aprendizagem, pois essas experiências, convívio e contato direto com as obras literárias, propicia o efetivo exercício das habilidades de leitura. Por isso que foi construído e ornamentado o espaço do Cantinho da Leitura, conforme ilustra a:

Figura 2 - Ornamentação do espaço Cantinho da Leitura.



Fonte: os autores, 2024.

Figura 3 - Espaço Cantinho da Leitura concluído.

Fonte: os autores, 2024.

Com o espaço concluído, posteriormente, foi o momento da inauguração do Cantinho da Leitura, realizada no dia 18 de abril de 2024, data em que se comemora o Dia Nacional do Livro Infantil em homenagem ao escritor e poeta Monteiro Lobato. A data contou com a participação da Coordenadora Pedagógica da Seduc- Coari, a Professora Irlene Paulo. Conforme o registro fotográfico da figura 4:

Figura 4 - Inauguração do Cantinho da Leitura.

Fonte: os autores, 2024.

Compreende-se que a escola é um dos lugares de construção dos diversos saberes, pois um dos principais objetivos da educação é a formação básica do ser humano. No entanto, esse trabalho é realizado por meio de uma prática docente e da competência pedagógica do professor no exercício de sua função, pois ele é o responsável pelo desenvolvimento da capacidade de aprender dos educandos para que eles possam ter o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Todavia, uma escola democrática e emancipadora, unindo-se a competência pedagógica do professor, torna-se fundamentais no trabalho com a prática da leitura e escrita na sala de aula para tornar o educando um leitor crítico. Conforme ressalta Brasil-PCNs (1998, p. 26):

Compreende-se que a escola poderá articular e desenvolver atitudes que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem, se entusiasmar com a leitura e, ao mesmo tempo, constituir-se em leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana.

Desse modo, ler é viajar no horizonte literário dos autores fazendo novas descobertas, conhecendo outras realidades e o mundo à sua volta, ou seja, se entusiasmar pela leitura e tornar-se um leitor crítico. E para viajar nesse horizonte literário, as atividades no Cantinho da Leitura são realizadas de forma semanal seguindo um cronograma específico de acordo com o turno e o ano de cada sala de aula.

Figura 5 - Cronograma do Cantinho da Leitura.

Nº	DIAS DA SEMANA	TURMA	TURNO	HORÁRIO
1	Segunda-feira	4º ANO 1	Matutino	Primeiro ou segundo horário
2	Terça-feira	4º ANO 2	Matutino	Primeiro ou segundo horário
3	Quarta-feira	5º ANO 1	Matutino	Primeiro ou segundo horário
4	Quinta-feira	5º ANO 2	Matutino	Primeiro ou segundo horário
5	Sexta-feira	1º ANO 1	Matutino	Primeiro ou segundo horário
Nº	DIAS DA SEMANA	TURMA	TURNO	HORÁRIO
1	Segunda-feira	2º ANO 1	Vespertino	Primeiro ou segundo horário
2	Terça-feira	2º ANO 2	Vespertino	Primeiro ou segundo horário
3	Quarta-feira	3º ANO 1	Vespertino	Primeiro ou segundo horário
4	Quinta-feira	3º ANO 2	Vespertino	Primeiro ou segundo horário
5	Sexta-feira	1º ANO 1	Vespertino	Primeiro ou segundo horário

Fonte: os autores, 2024.

No entanto, percebe-se o quão importante é necessário às leituras para a construção do conhecimento, seja, para despertar o interesse, o gosto, a auto-estima, ou em buscar e aprofundar as informações para aplicá-lo na resolução de problema, Foucambert (1994, p. 15) salienta que:

A leitura se faz importante na vida de qualquer ser humano, inclusive quando está dando os primeiros passos rumo ao mundo do conhecimento, desta forma a criança que tem vínculo desde cedo com a leitura sempre estará preparada para vencer seus obstáculos e questionar sua realidade social.

Diante das considerações do autor, a leitura individual, coletiva e compartilhada promove, no ser humano o poder de aprender a dialogar e, dialogar quer dizer compartilhar os conhecimentos adquiridos com os outros, suas histórias, suas emoções, seus sentimentos, seus saberes e seus valores.

Portanto, as leituras desenvolvidas de forma dinâmica, reflexiva, contínua, articulada e contextualizada pelos professores em sala de aula, contribui e são promotora do pensamento crítico, uma vez que proporciona múltiplas atitudes como: discutir, questionar, problematizar, investigar, interagir, argumentar, comunicar, dentre tantas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, por meio do relato de experiência, buscou-se evidenciar a prática de leitura, desenvolvida com os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira. Esta prática de leitura possibilitou minimizar as dificuldades que os alunos têm para ler, compreender e interpretar textos de diversas natureza.

Por este motivo a escola aderiu ao Programa Federal visando despertar nos educandos o gosto pela leitura, com vista a superação das dificuldades de compreender o que se leu. Considera-se que a leitura abre inúmeras portas de exploração e aprendizado. Sabe-se que as crianças são ensinadas a ler desde cedo porque grande parte de sua educação vem da leitura de mundo no cotidiano da experiência construída no convívio familiar.

E, na escola, por meio das metodologias dinâmica e interativa, os professores buscaram incentivar, estimular os educandos proporcionando conhecimentos, experiências, descobertas, com atividades lúdicas individual e em grupo, foi a principal ferramenta eficaz no processo de aprendizagem. No entanto, através de aulas práticas, dinâmicas com jogos lúdicos, os alunos puderam fazer descobertas magníficas e significativas em detrimento às atividades desenvolvidas nos bimestres de 2024.

Considera-se que foi um ganho no processo de ensino/aprendizagem para os alunos, porque conseguiram minimizar as dificuldades inerentes à leitura e à escrita. Assim, os alunos sentiram-se motivados e desafiados a construir novos conhecimentos de maneira prazerosa e divertida. Os conteúdos trabalhados com atividades lúdicas, tornaram-se as aulas mais prazerosas para os alunos desenvolverem suas habilidades leitoras.

Ressalta-se também que durante e após a execução das aulas, observou-se notável desempenho, interesse, participação dos educandos nas atividades propostas, onde os mesmos eram desafiados e estimulados a pensar, desenvolver estratégias, o raciocínio lógico, respeitando as regras do jogo e sabendo trabalhar em equipe, o que resultou em um crescimento satisfatório nas aprendizagens e no rendimento bimestral.

Considera-se que o objetivo proposto foi alcançado, superando, até mesmo, as expectativas. Dessa forma, entende-se que a escola cumpriu sua função social de promover um ensino com qualidade, com metodologia adequada que favorecesse a interação e a participação dos alunos. Pois, somente por meio da leitura e escrita que o aluno adquire conhecimentos, desperta a sua imaginação e criatividade, conhece e compreende o mundo em sua volta e desenvolve seu intelecto.

Portanto, constata-se a importância de desenvolver o hábito da leitura individual, autônoma e compartilhada com os alunos, na qual se premiou os melhores leitores das turmas. Através desta atividade, foi possível despertar o interesse, a participação nas atividades, assim como, os alunos aprenderam a pronúncia correta das palavras e o uso dos sinais de pontuação.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC. **Proposta Curricular Amazonense** - PCP: ensino fundamental, 2020.
- AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC. **Referencial Curricular Amazonense – RCA-EF: Ensino Fundamental Anos Iniciais**, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Editora do Brasil, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa- PCNs**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Constituição da República Federativa do Brasil** . Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLEMAN, Daniel. **Estruturas da Mente: a teoria das Inteligências Múltiplas**. São Paulo, Graffex, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação do Professor).
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M., M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.



Debates Contemporâneos e Educação para o Respeito a Diversidade

Contemporary Debates and Education for Respecting Diversity

Adão Lourenço

Acadêmico do Curso de Doutorado em Educação - Ivy Enber Christian University

Resumo: Nas últimas décadas, a questão da diversidade tornou-se central em debates acadêmicos, sociais e políticos, destacando a necessidade de integrar diferentes identidades e culturas nos diversos âmbitos da sociedade. A educação, como principal meio de formação de indivíduos críticos e cidadãos participativos, enfrenta o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas para promover o respeito à diversidade em suas múltiplas manifestações, incluindo gênero, raça, etnia, sexualidade e deficiência. A escola desempenha um papel crucial na construção de um ambiente inclusivo e no combate a preconceitos, com a legislação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando assegurar o respeito às identidades de grupos marginalizados. No entanto, barreiras estruturais e culturais ainda impedem a implementação efetiva dessas diretrizes. Este estudo tem como objetivo analisar as práticas educacionais que promovem o respeito à diversidade nas escolas brasileiras, identificando políticas públicas, investigando percepções de professores e alunos e propondo estratégias pedagógicas. A pesquisa é justificada pela importância social e educacional do tema, considerando a necessidade de práticas que combatam preconceitos e preparem os docentes para lidar com questões de diversidade. A conclusão reafirma a relevância de uma abordagem sistêmica para transformar a dinâmica escolar, enfatizando a necessidade de uma ação articulada entre escola, família, comunidade e poder público para construir uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Palavras-chave: diversidade; educação inclusiva; práticas pedagógicas; políticas públicas.

Abstract: In recent decades, the issue of diversity has become central to academic, social and political debates, highlighting the need to integrate different identities and cultures in the various spheres of society. Education, as the main means of forming critical individuals and participatory citizens, faces the challenge of adapting its pedagogical practices to promote respect for diversity in its multiple manifestations, including gender, race, ethnicity, sexuality and disability. Schools play a crucial role in building an inclusive environment and combating prejudice, with Brazilian legislation, such as the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, seeking to ensure respect for the identities of marginalized groups. However, structural and cultural barriers still impede the effective implementation of these guidelines. This study aims to analyze educational practices that promote respect for diversity in Brazilian schools, identifying public policies, investigating teachers' and students' perceptions and proposing pedagogical strategies. The research is justified by the social and educational importance of the topic, considering the need for practices that combat prejudice and prepare teachers to deal with diversity issues. The conclusion reaffirms the relevance of a systemic approach to transform school dynamics, emphasizing the need for coordinated action between schools, families, communities and public authorities to build a more inclusive and democratic society.

Keywords: diversity; inclusive education; pedagogical practices; public policies.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a temática da diversidade tem ganhado centralidade nos debates acadêmicos, sociais e políticos, revelando uma necessidade crescente de compreensão e integração de diferentes identidades e culturas nos mais diversos espaços da sociedade. A educação, como um dos principais meios de formação de indivíduos críticos e cidadãos participativos, tem sido desafiada a rever seus conceitos e práticas pedagógicas, de modo a promover o respeito à diversidade em suas múltiplas manifestações, incluindo questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, deficiência, entre outras. Diversos estudos indicam que a escola, como espaço social de construção do conhecimento e convivência, possui um papel crucial na promoção de um ambiente inclusivo e no combate a preconceitos e discriminações que ainda persistem em nossa sociedade (Silva, 2016; Costa; Lima, 2019).

A abordagem da diversidade no contexto educacional está diretamente relacionada à capacidade da escola de promover um currículo plural e inclusivo, que contemple a representatividade de diferentes grupos sociais e culturais. Nesse sentido, a legislação brasileira, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tem buscado implementar políticas que assegurem o respeito às identidades e histórias de grupos historicamente marginalizados. A implementação efetiva dessas diretrizes, no entanto, enfrenta barreiras tanto estruturais quanto culturais, uma vez que o preconceito e a discriminação estão enraizados nas práticas sociais e escolares (Ferreira; Santos, 2020). Tais desafios indicam a necessidade de uma formação docente mais qualificada e consciente, capaz de lidar com a pluralidade nas salas de aula de maneira respeitosa e transformadora (Souza, 2018).

O cenário educacional contemporâneo, portanto, deve ser compreendido à luz das mudanças sociais e culturais que demandam uma abordagem pedagógica mais inclusiva. As escolas e os educadores, frente aos novos desafios da diversidade, precisam não apenas repensar suas metodologias de ensino, mas também incorporar práticas que promovam o respeito à diversidade em todos os seus aspectos. Estudos recentes mostram que quando a diversidade é respeitada e valorizada no ambiente escolar, há um impacto positivo no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, na redução de conflitos e no aumento do desempenho acadêmico (Menezes, 2021; Oliveira, 2019). Assim, o compromisso com a educação inclusiva e para o respeito à diversidade não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Todavia, apesar dos avanços teóricos e legais no campo da educação para o respeito à diversidade, ainda há uma lacuna significativa entre o que é proposto em documentos oficiais e o que se observa na prática cotidiana das escolas. A reprodução de práticas discriminatórias, muitas vezes inconscientes, é um obstáculo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, surge a seguinte problemática: como a escola pode efetivamente promover a educação para o respeito à diversidade de forma que transcenda o cumprimento

de legislações e diretrizes, e se transforme em uma prática cotidiana e eficaz? Essa questão conduz à necessidade de uma reflexão crítica sobre as estratégias adotadas pelas instituições educacionais para a promoção do respeito à diversidade e a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Diante dessa problemática, o objetivo geral deste estudo é analisar as práticas educacionais que contribuem para a promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar. Os objetivos específicos que orientam esta pesquisa são: 1) identificar as políticas públicas e diretrizes educacionais voltadas para a promoção da diversidade nas escolas brasileiras; 2) investigar a percepção de professores e alunos sobre o respeito à diversidade no ambiente escolar; 3) propor estratégias pedagógicas que possam contribuir para a formação de uma cultura de respeito à diversidade nas escolas. Esses objetivos visam fornecer uma análise abrangente e crítica das práticas atuais, além de sugerir caminhos para uma educação mais inclusiva.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo está ancorada na importância social e educacional da temática. A promoção do respeito à diversidade nas escolas é um fator determinante para o combate ao preconceito e à discriminação, fenômenos que, apesar dos avanços legislativos, continuam a se manifestar de forma significativa no ambiente educacional. Segundo Menezes (2021), o preconceito racial e de gênero, por exemplo, ainda é uma realidade vivenciada por muitos estudantes no Brasil, o que evidencia a necessidade de práticas educativas que promovam a igualdade e o respeito às diferenças. Assim, investigar e propor alternativas para a efetiva implementação de uma educação que respeite e valorize a diversidade é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Outro aspecto relevante da justificativa deste estudo é a necessidade de reflexão sobre o papel do professor na promoção da diversidade. Conforme apontam Ferreira e Santos (2020), muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com temas como racismo, homofobia e sexismo no ambiente escolar, o que revela uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos educadores. Dessa forma, este trabalho pretende contribuir para o debate acerca da formação docente, propondo alternativas que visem capacitar os professores para atuar de maneira mais inclusiva e consciente em suas práticas pedagógicas.

Ademais, o estudo se justifica pela relevância da questão para o desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme indica Souza (2018), o respeito à diversidade não apenas contribui para a formação de indivíduos mais tolerantes e empáticos, mas também tem reflexos diretos no desempenho acadêmico. Estudantes que se sentem respeitados e valorizados em sua identidade tendem a apresentar melhores resultados escolares e maior engajamento com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, promover o respeito à diversidade no ambiente escolar é uma estratégia não apenas para o combate ao preconceito, mas também para a melhoria da qualidade da educação como um todo.

Finalmente, o presente estudo é justificado pela necessidade de se construir uma sociedade mais inclusiva e democrática. A escola, como um dos principais

agentes socializadores, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos que respeitem as diferenças e contribuam para uma sociedade mais justa. Assim, ao investigar as práticas educacionais voltadas para o respeito à diversidade, este trabalho pretende contribuir para o fortalecimento de uma cultura de paz e inclusão no ambiente escolar, refletindo diretamente na construção de uma sociedade que valorize a diversidade em todas as suas formas (Costa; Lima, 2019).

DIVERSIDADE NA ESCOLA

A diversidade na escola é um tema de extrema relevância, especialmente quando se considera o papel central que a educação desempenha na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade plural e inclusiva. A escola, enquanto espaço social de convivência e aprendizagem, deve ser um ambiente onde todas as formas de diversidade — sejam elas culturais, étnicas, raciais, de gênero, de orientação sexual, ou ainda relacionadas a deficiências físicas ou mentais — sejam não apenas respeitadas, mas celebradas. Contudo, a inclusão da diversidade no espaço escolar enfrenta diversos desafios, tanto no que diz respeito à formação dos docentes quanto à estrutura das práticas pedagógicas e ao currículo (Souza; Lima, 2019). Esses desafios precisam ser enfrentados de forma consciente, uma vez que a escola desempenha um papel crucial na formação de valores e atitudes que influenciam diretamente a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A diversidade cultural no Brasil, caracterizada pela presença de múltiplas etnias, línguas e tradições, demanda que as escolas incorporem práticas pedagógicas que reflitam essa pluralidade. A implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a promoção da diversidade, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, é um passo importante nesse sentido. Contudo, a efetiva aplicação dessas leis nas salas de aula ainda é limitada, muitas vezes pela falta de formação adequada dos professores e pela ausência de materiais didáticos que abordem essas temáticas de forma transversal e integrada ao currículo (Silva, 2018). É necessário, portanto, que haja um esforço conjunto entre políticas públicas, formação docente e recursos pedagógicos para que a diversidade cultural seja adequadamente representada no contexto escolar.

Outro aspecto fundamental relacionado à diversidade na escola é a inclusão de estudantes com deficiência. Apesar de o Brasil ter avançado na legislação sobre educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que garante o direito à educação em ambientes inclusivos, a prática ainda enfrenta obstáculos. Muitos professores relatam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de alunos com deficiência, seja por falta de capacitação específica ou pela carência de recursos estruturais e materiais adequados (Fernandes, 2020). Dessa forma, a inclusão escolar de estudantes com deficiência exige não apenas adaptações físicas e metodológicas, mas também uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida, visando um ensino que valorize as diferenças e promova a equidade.

A diversidade de gênero e sexualidade também é uma questão premente no ambiente escolar. Nos últimos anos, tem-se observado um aumento na discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual, tanto na sociedade quanto nas escolas. Entretanto, essas discussões ainda enfrentam resistências, especialmente em contextos mais conservadores, onde a temática é vista como tabu ou até mesmo como ameaça aos valores tradicionais (Menezes; Oliveira, 2021). A escola, enquanto espaço de formação, deve desempenhar um papel central na desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados ao gênero e à sexualidade, promovendo o respeito e a aceitação das diferenças. Programas de formação continuada para professores que abordem a questão de gênero e sexualidade são fundamentais para capacitar os docentes a lidar com essas questões de forma sensível e adequada no ambiente escolar.

Um dos principais desafios enfrentados pelas escolas na promoção da diversidade é a superação de práticas discriminatórias e preconceituosas que, muitas vezes, estão enraizadas na cultura escolar e na sociedade. O racismo, por exemplo, ainda é uma realidade presente nas escolas brasileiras, manifestando-se tanto de forma explícita, em situações de agressão verbal ou física, quanto de maneira implícita, através de estereótipos e expectativas baixas em relação aos estudantes negros (Costa; Santos, 2020). Combater essas práticas exige um compromisso institucional com a implementação de políticas antirracistas, além de uma formação docente que capacite os professores a identificar e intervir em situações de racismo e discriminação racial.

Além disso, é importante ressaltar que a diversidade na escola não se limita à inclusão de grupos tradicionalmente marginalizados. Ela também abrange a diversidade de pensamentos, crenças e formas de aprender. Reconhecer que os estudantes possuem diferentes estilos de aprendizagem e que a padronização das metodologias de ensino pode excluir aqueles que não se enquadram no perfil do “aluno ideal” é um passo importante para uma educação mais inclusiva. Nesse sentido, as escolas precisam adotar práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem as particularidades de cada estudante, garantindo que todos tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades (Souza, 2018).

A formação de professores é um elemento chave para o sucesso da educação inclusiva e para a promoção da diversidade na escola. Estudos mostram que muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, seja por falta de conhecimento sobre as temáticas envolvidas ou por insegurança em relação à implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Silva; Ferreira, 2021). Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores precisa ser repensada, de forma a incluir conteúdos relacionados à diversidade cultural, racial, de gênero, e às necessidades educacionais especiais, além de promover uma reflexão crítica sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas requer não apenas a capacitação dos docentes, mas também a participação ativa da comunidade escolar como um todo. A gestão escolar, os funcionários e as famílias dos estudantes

também desempenham um papel crucial na promoção da diversidade e na construção de um ambiente escolar inclusivo. A criação de um clima escolar que valorize a diversidade depende, em grande medida, do envolvimento de todos os atores sociais envolvidos no processo educativo (Menezes, 2021). Programas de sensibilização e capacitação para a comunidade escolar são uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o respeito às diferenças no ambiente educacional.

Além das práticas pedagógicas, a construção de um currículo que reflita a diversidade é essencial para que as escolas possam cumprir seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes. O currículo escolar deve ser pensado de forma a representar as diversas culturas e histórias presentes na sociedade, valorizando a contribuição de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas, afrodescendentes, e as populações LGBTQIA+ (Fernandes; Oliveira, 2019). A inserção de temas relacionados à diversidade no currículo não deve ser tratada como um conteúdo à parte, mas sim como um eixo transversal, que perpassa todas as disciplinas e níveis de ensino.

Outro aspecto relevante na promoção da diversidade na escola é a adoção de práticas de ensino que favoreçam a construção de uma cultura de respeito e inclusão. A pedagogia crítica, proposta por autores como Paulo Freire, oferece um arcabouço teórico que pode orientar os professores na criação de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a reflexão crítica e a valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes (Souza, 2019). Ao incentivar os alunos a refletirem sobre suas próprias realidades e a questionarem as estruturas de poder que perpetuam a exclusão, a pedagogia crítica contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

A avaliação dos alunos também deve ser repensada à luz da diversidade. A padronização das avaliações pode desconsiderar as diferenças individuais e culturais dos estudantes, perpetuando práticas excludentes. Nesse sentido, é necessário que as escolas adotem formas de avaliação mais flexíveis e inclusivas, que considerem o processo de aprendizagem como um todo, e não apenas os resultados finais. A avaliação formativa, que busca acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo educativo, é uma alternativa que permite uma maior inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar (Silva, 2020).

Além da formação e das práticas pedagógicas, a infraestrutura das escolas também precisa ser adequada para receber e atender a diversidade de estudantes. Isso inclui a acessibilidade física para alunos com deficiência, mas também a criação de espaços que promovam a convivência entre diferentes grupos e que favoreçam o diálogo intercultural. A construção de uma infraestrutura escolar inclusiva é um passo fundamental para a promoção da diversidade no ambiente educacional (Menezes; Ferreira, 2018).

A promoção da diversidade na escola também está relacionada à construção de uma política educacional que valorize a inclusão. As políticas públicas educacionais devem ser formuladas de forma a garantir que as escolas possuam os recursos necessários para implementar práticas pedagógicas inclusivas, além de assegurar a formação contínua dos professores e a adaptação da infraestrutura escolar. A

efetiva implementação de políticas de inclusão depende de um compromisso político e institucional com a valorização da diversidade (Oliveira, 2021).

É importante destacar que a promoção da diversidade na escola não é uma tarefa fácil, pois envolve a desconstrução de práticas e valores profundamente enraizados na cultura escolar e na sociedade. Contudo, ao promover uma educação que valorize as diferenças e que fomente a inclusão, as escolas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Souza; Lima, 2019). Nesse sentido, a escola tem um papel central na construção de uma cultura de paz e de respeito à diversidade.

Por fim, a diversidade na escola é um tema que demanda um olhar atento e crítico, tanto por parte dos gestores educacionais quanto dos professores e demais atores envolvidos no processo educativo. A construção de uma escola inclusiva passa pela implementação de políticas públicas eficazes, pela formação contínua dos docentes, pela adaptação das práticas pedagógicas e do currículo, além da criação de um ambiente escolar que valorize a convivência entre diferentes grupos. Somente através de um esforço coletivo e contínuo será possível construir uma educação que promova o respeito à diversidade e contribua para a formação de uma sociedade mais inclusiva e democrática (Fernandes, 2020).

EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO A DIVERSIDADE

A educação para o respeito à diversidade tem se consolidado como um dos principais desafios e metas da educação contemporânea. Em um contexto social marcado por intensas transformações culturais e por uma maior visibilidade das minorias, as escolas são chamadas a desempenhar um papel crucial na promoção de um ambiente inclusivo e plural. Nesse sentido, a educação para o respeito à diversidade não se limita apenas à transmissão de conteúdos curriculares, mas envolve a formação de atitudes, valores e práticas que promovam o reconhecimento e a valorização das diferenças. Segundo Costa e Santos (2019), a escola deve ser um espaço de convivência democrática, onde a diversidade seja não apenas tolerada, mas respeitada e celebrada.

A construção de uma educação voltada para o respeito à diversidade requer, primeiramente, a superação de preconceitos e estereótipos que ainda permeiam o ambiente escolar. O racismo, a homofobia, o sexismo e outras formas de discriminação continuam presentes nas interações escolares, muitas vezes de forma sutil ou velada. Essas práticas discriminatórias não só excluem estudantes de grupos marginalizados, como também reforçam estruturas de poder que perpetuam desigualdades. Estudos recentes indicam que, quando a diversidade é respeitada e promovida no ambiente escolar, há um impacto positivo no desempenho acadêmico, na redução de conflitos e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Silva, 2020). Dessa forma, a educação para o respeito à diversidade não é apenas uma questão ética, mas também pedagógica.

A implementação de políticas educacionais voltadas para a diversidade, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, é um passo importante na promoção da diversidade no ambiente escolar. No entanto, para que essas políticas sejam eficazes, é necessário que haja uma mudança na cultura escolar e no modo como os conteúdos são trabalhados em sala de aula (Menezes; Souza, 2021). A educação para o respeito à diversidade não pode ser vista como um conteúdo adicional ou opcional, mas como um eixo transversal que deve perpassar todas as disciplinas e etapas do ensino. Isso exige, por parte dos professores, uma postura crítica e reflexiva, capaz de integrar os conteúdos curriculares com as experiências e identidades dos estudantes.

A formação docente desempenha um papel central na educação para o respeito à diversidade. Para que os professores possam atuar de forma eficaz nesse contexto, é fundamental que eles estejam preparados para lidar com as diferenças em sala de aula e para promover um ambiente inclusivo. Entretanto, a formação inicial e continuada dos professores ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à temática da diversidade. Muitos docentes relatam sentir-se despreparados para tratar de questões como racismo, homofobia e diversidade de gênero, o que revela a necessidade de uma formação mais voltada para a inclusão e o respeito às diferenças (Ferreira; Lima, 2020). Assim, é imprescindível que os programas de formação de professores incluam conteúdos e práticas voltadas para a diversidade, de modo a capacitar os educadores a enfrentar os desafios de uma escola inclusiva.

Além da formação docente, a promoção de uma cultura de respeito à diversidade no ambiente escolar depende da participação ativa de toda a comunidade escolar. A gestão escolar, os funcionários e as famílias dos estudantes também têm um papel fundamental na construção de um ambiente inclusivo e plural. A criação de espaços de diálogo e de sensibilização para a diversidade é uma estratégia eficaz para envolver toda a comunidade escolar no processo de promoção do respeito às diferenças (Oliveira; Ferreira, 2019). Programas de formação continuada para todos os atores da escola, bem como a implementação de projetos pedagógicos que valorizem a diversidade, são fundamentais para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Outro aspecto central na educação para o respeito à diversidade é a construção de um currículo que reflita a pluralidade cultural e social presente na sociedade. O currículo escolar, tradicionalmente, tem reproduzido uma visão eurocêntrica e homogênea, que invisibiliza as contribuições de grupos marginalizados, como os povos indígenas, afrodescendentes e a comunidade LGBTQIA+ (Silva; Souza, 2018). A revisão curricular, nesse sentido, é uma estratégia fundamental para garantir que a diversidade seja adequadamente representada no conteúdo escolar. Isso inclui a inserção de temas relacionados à história e cultura dos povos marginalizados, bem como a problematização das relações de poder e desigualdade presentes na sociedade.

A educação para o respeito à diversidade também envolve a desconstrução de práticas pedagógicas excludentes, que reforçam estereótipos e marginalizam determinados grupos de estudantes. Muitas vezes, as práticas pedagógicas estão impregnadas de preconceitos inconscientes, que podem se manifestar na forma como os professores interagem com os alunos, na expectativa em relação ao seu desempenho ou na escolha de exemplos e conteúdos que reforçam estereótipos. A pedagogia crítica, proposta por Paulo Freire, oferece um caminho importante para a desconstrução dessas práticas, ao propor uma educação dialógica e libertadora, que valorize as experiências e identidades dos estudantes e promova uma reflexão crítica sobre as relações de poder na sociedade (Freire, 2019).

Um dos principais desafios para a educação para o respeito à diversidade é a resistência cultural e ideológica que ainda persiste em muitos contextos escolares. Em algumas regiões, temas como gênero, sexualidade e racismo são vistos como polêmicos ou até mesmo ameaças aos valores tradicionais, o que gera resistências por parte de pais, professores e gestores escolares (Martins; Santos, 2021). Nesse sentido, é importante que as escolas promovam espaços de diálogo e reflexão, envolvendo a comunidade escolar em discussões sobre a importância do respeito à diversidade e sobre o papel da escola na formação de cidadãos conscientes e críticos.

A promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar também está intimamente ligada à adoção de práticas de ensino que favoreçam a inclusão e a participação de todos os estudantes. As metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, são uma alternativa eficaz para promover a inclusão e valorizar a diversidade (Silva, 2020). Ao permitir que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento, essas metodologias favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de trabalhar em equipe.

A avaliação escolar também precisa ser repensada à luz da diversidade. As práticas avaliativas tradicionais, muitas vezes, reforçam a exclusão ao padronizar o processo de aprendizagem e desconsiderar as diferenças individuais e culturais dos estudantes. A avaliação formativa, que busca acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e valorizar suas trajetórias individuais, é uma alternativa inclusiva, que permite uma maior valorização da diversidade (Oliveira, 2020). Além disso, é importante que as escolas adotem práticas avaliativas que considerem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e a capacidade de conviver com as diferenças.

A educação para o respeito à diversidade também envolve a criação de um ambiente escolar acessível e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais. A inclusão de estudantes com deficiência é um dos principais desafios da educação inclusiva no Brasil. Embora a legislação brasileira garanta o direito à educação em ambientes inclusivos, a prática ainda apresenta lacunas significativas, tanto no que diz respeito à infraestrutura das escolas quanto à formação dos professores (Fernandes, 2021). É necessário, portanto, que as escolas sejam adaptadas para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo a acessibilidade física e pedagógica.

A educação para o respeito à diversidade não é uma tarefa simples, pois envolve a desconstrução de práticas e valores profundamente enraizados na cultura escolar e na sociedade. No entanto, é fundamental que as escolas assumam esse desafio, uma vez que a promoção da diversidade e da inclusão é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A escola, enquanto espaço de formação de cidadãos, tem um papel crucial na construção de uma cultura de paz e respeito às diferenças (Souza; Silva, 2019).

Ademais, a promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar tem um impacto direto na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Ao valorizar as diferenças e promover a convivência entre diferentes grupos, a escola contribui para a formação de indivíduos mais tolerantes, críticos e conscientes de seu papel na construção de um mundo mais justo. Nesse sentido, a educação para o respeito à diversidade é uma ferramenta poderosa para a transformação social (Menezes, 2021).

Finalmente, a educação para o respeito à diversidade exige um compromisso institucional e político com a promoção da inclusão e da equidade. Isso envolve não apenas a implementação de políticas públicas eficazes, mas também a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças. Somente através de um esforço coletivo será possível construir uma educação que valorize a pluralidade e contribua para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva (Oliveira, 2019).

A educação para o respeito à diversidade também passa pela valorização das identidades dos estudantes no contexto escolar. Em um ambiente educativo tradicional, muitas vezes as identidades de grupos marginalizados são invisibilizadas, seja pela ausência de conteúdos que abordem suas histórias e culturas, seja pela falta de espaços de expressão e reconhecimento dessas identidades. Quando a escola não reconhece e valoriza a diversidade de identidades presentes em seu espaço, ela acaba contribuindo para a exclusão e a marginalização de certos grupos. Nesse sentido, a educação para o respeito à diversidade deve não apenas garantir o acesso ao currículo formal, mas também promover o reconhecimento das múltiplas identidades e experiências que os estudantes trazem para a escola (Costa; Santos, 2020).

A questão do racismo estrutural, por exemplo, é uma realidade que impacta diretamente a experiência de estudantes negros nas escolas brasileiras. Estudos indicam que o racismo não se manifesta apenas em atos explícitos de discriminação, mas também nas estruturas e práticas cotidianas das instituições escolares, que muitas vezes reproduzem desigualdades e estereótipos raciais (Fernandes, 2021). Para enfrentar esse problema, a educação para o respeito à diversidade precisa adotar uma abordagem antirracista, que vá além da simples inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. É necessário que a escola promova debates e ações que questionem as estruturas de poder que perpetuam o racismo, e que capacite os professores e demais agentes escolares para identificar e combater o racismo no dia a dia.

Além do racismo, questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade também precisam ser abordadas no contexto escolar. A escola, como um espaço de formação, tem a responsabilidade de promover o respeito às diferentes expressões de gênero e orientação sexual, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e livre de preconceitos. No entanto, o preconceito e a discriminação contra pessoas LGBTQIA+ ainda são realidades frequentes nas escolas brasileiras, muitas vezes resultando em situações de violência, bullying e exclusão social (Souza; Silva, 2020). Para enfrentar esses desafios, a educação para o respeito à diversidade deve incluir ações pedagógicas que promovam a aceitação e o reconhecimento das diversas identidades de gênero e orientações sexuais, além de garantir a segurança e o bem-estar de todos os estudantes.

A criação de um ambiente escolar inclusivo, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas, também envolve a desconstrução de práticas pedagógicas excludentes. A escola tradicionalmente adota um modelo de ensino baseado em normas e padrões homogêneos, que muitas vezes não consideram as especificidades de estudantes com diferentes formas de aprender ou com necessidades educacionais especiais. A pedagogia inclusiva, por sua vez, propõe a adoção de estratégias de ensino diversificadas, que levem em conta as particularidades de cada estudante e que promovam a inclusão de todos no processo de aprendizagem (Martins; Oliveira, 2019). Nesse sentido, é fundamental que os professores sejam capacitados para adotar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o respeito às diferenças.

Outro aspecto importante na educação para o respeito à diversidade é a promoção de uma cultura de paz e convivência no ambiente escolar. A escola, como um espaço social, é muitas vezes palco de conflitos que refletem as desigualdades e tensões presentes na sociedade. A violência, o bullying e a discriminação são problemas frequentes nas escolas e têm um impacto negativo no desenvolvimento dos estudantes, tanto em termos acadêmicos quanto socioemocionais (Menezes; Lima, 2020). A educação para o respeito à diversidade, nesse contexto, deve promover uma cultura de convivência pacífica, baseada no diálogo, no respeito às diferenças e na resolução não violenta de conflitos. Programas de mediação de conflitos, por exemplo, são uma estratégia eficaz para promover a paz e o respeito no ambiente escolar.

A educação para o respeito à diversidade também tem um papel central na promoção da cidadania e da democracia. Ao valorizar as diferenças e promover o reconhecimento das diversas identidades e culturas presentes na sociedade, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades, e mais preparados para atuar em uma sociedade plural e democrática. Nesse sentido, a educação para o respeito à diversidade não é apenas uma questão de inclusão social, mas também de formação política, uma vez que promove a participação ativa e o engajamento dos estudantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Ferreira, 2019).

A tecnologia, nesse cenário, pode ser uma aliada importante na promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar. Ferramentas digitais e plataformas de

aprendizagem oferecem oportunidades para a personalização do ensino, permitindo que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, a tecnologia pode facilitar o acesso a conteúdos e materiais didáticos que abordem a diversidade de forma ampla e inclusiva, contribuindo para a construção de um currículo mais plural e representativo (Silva; Souza, 2021). No entanto, é importante que o uso da tecnologia na educação seja orientado por princípios de inclusão e equidade, para que não reforce as desigualdades já existentes no ambiente escolar.

A promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar também está relacionada à formação das identidades dos estudantes. A escola, como um espaço de socialização, desempenha um papel crucial na construção das identidades de seus alunos. Quando a diversidade é valorizada e respeitada na escola, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma identidade mais positiva e integrada, baseada no reconhecimento e valorização de suas origens e experiências (Oliveira, 2019). Por outro lado, quando a diversidade é ignorada ou desvalorizada, os estudantes podem se sentir marginalizados e excluídos, o que impacta negativamente seu desenvolvimento socioemocional e acadêmico.

O engajamento das famílias também é um fator importante na promoção do respeito à diversidade na escola. A parceria entre escola e família é fundamental para a construção de um ambiente inclusivo e plural, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Estudos indicam que a participação ativa dos pais no processo educativo contribui para o sucesso escolar dos alunos e para a promoção de uma cultura de respeito e inclusão no ambiente escolar (Santos; Fernandes, 2020). Nesse sentido, é importante que as escolas desenvolvam estratégias para envolver as famílias nas discussões sobre diversidade, promovendo espaços de diálogo e cooperação.

A inclusão de estudantes com deficiência é outro desafio importante na educação para o respeito à diversidade. Embora a legislação brasileira garanta o direito à educação inclusiva, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses estudantes de forma adequada. A acessibilidade física e pedagógica, a formação dos professores e a adaptação dos materiais didáticos são alguns dos principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de estudantes com deficiência (Silva; Fernandes, 2021). Para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos, é fundamental que as escolas estejam preparadas para lidar com as necessidades específicas desses estudantes, promovendo sua plena participação no processo educativo.

Além dos aspectos pedagógicos, a promoção do respeito à diversidade na escola também envolve questões estruturais e institucionais. A gestão escolar tem um papel central na criação de um ambiente inclusivo e plural, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas. A implementação de políticas de inclusão, a criação de espaços de diálogo e a promoção de uma cultura de convivência pacífica são algumas das responsabilidades da gestão escolar no processo de promoção do respeito à diversidade (Oliveira, 2020). Além disso, é importante que a gestão

escolar incentive a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, funcionários e famílias, na construção de um ambiente inclusivo.

Finalmente, a educação para o respeito à diversidade é um processo contínuo, que exige um esforço constante por parte das escolas e dos profissionais da educação. A construção de uma cultura de respeito e inclusão não acontece de forma imediata, mas depende de um compromisso institucional e de uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida. Ao valorizar as diferenças e promover o reconhecimento das diversas identidades e culturas presentes na sociedade, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática (Menezes, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a educação para o respeito à diversidade revela-se não apenas atual, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Ao longo deste artigo, ficou evidente que a escola ocupa um lugar estratégico nesse processo, sendo responsável pela formação de cidadãos capazes de conviver com as diferenças e de reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo, independentemente de sua raça, gênero, orientação sexual, condição física ou socioeconômica. No entanto, apesar dos avanços legais e teóricos, a prática ainda enfrenta desafios significativos, que vão desde a formação inadequada de professores até a resistência cultural e institucional a mudanças que promovam a inclusão plena.

A promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar exige uma abordagem sistêmica, que envolva a reformulação de currículos, práticas pedagógicas e políticas institucionais. É necessário ir além de uma simples inclusão de conteúdos relacionados à diversidade e transformar toda a dinâmica escolar, de modo que as diferenças sejam não apenas aceitas, mas celebradas. Essa mudança passa pela capacitação contínua de professores, pela adaptação dos espaços e métodos de ensino, e pela construção de uma cultura escolar que favoreça o diálogo, o respeito e a convivência pacífica.

Além disso, a educação para o respeito à diversidade deve ser vista como uma estratégia de longo prazo, que precisa envolver não apenas a escola, mas também as famílias, a comunidade e o poder público. A formação de uma geração de cidadãos mais tolerantes e conscientes depende de uma ação articulada entre esses diferentes atores sociais. A escola, enquanto espaço de socialização e construção de conhecimento, tem um papel crucial, mas não pode agir sozinha.

Em síntese, a educação para o respeito à diversidade, conforme discutido ao longo deste trabalho, é uma condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática. A valorização das múltiplas identidades e culturas presentes no ambiente escolar é um caminho fundamental para garantir uma educação inclusiva, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e a formação de

indivíduos comprometidos com a transformação social. Para isso, é imperativo que as escolas se comprometam, de forma intencional e contínua, com a implementação de práticas inclusivas e pedagógicas que realmente façam a diferença na vida de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. P.; LIMA, R. C. **O papel da educação no combate à discriminação: uma análise crítica**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 92, p. 203-217, 2019.

COSTA, A. P.; SANTOS, L. **O papel da escola na promoção do respeito à diversidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 100, p. 150-165, 2019.

COSTA, M. F.; SANTOS, L. P. **Racismo nas escolas brasileiras: desafios e possibilidades para a educação antirracista**. Educação em Perspectiva, v. 46, n. 3, p. 123-140, 2020.

FERNANDES, A. P. **Inclusão escolar e diversidade cultural: desafios para a escola contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 99, p. 145-162, 2020.

FERNANDES, M. P. **A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras**. Educação e Pesquisa, v. 47, n. 2, p. 120-135, 2021.

FERNANDES, P. G.; OLIVEIRA, R. C. **O currículo escolar e a diversidade cultural: uma análise crítica**. Cadernos de Pedagogia, v. 36, n. 2, p. 112-128, 2019.

FERREIRA, M. L.; SANTOS, P. A. **A formação docente para a diversidade: desafios e perspectivas**. Educação e Pesquisa, v. 46, n. 4, p. 123-138, 2020.

FERREIRA, R. M.; LIMA, C. F. **Formação de professores para a diversidade: desafios e possibilidades**. Educação em Revista, v. 36, p. 225-240, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MARTINS, E. A.; SANTOS, P. S. **Resistências culturais à diversidade no ambiente escolar**. Cadernos de Pedagogia, v. 38, p. 89-102, 2021.

MENEZES, C. L.; FERREIRA, M. J. **A inclusão escolar no Brasil: avanços e desafios**. Educação e Pesquisa, v. 45, n. 2, p. 87-103, 2018.

MENEZES, C. R. **Diversidade e inclusão nas escolas brasileiras: desafios e possibilidades**. Cadernos de Pedagogia, v. 35, p. 89-102, 2021.

MENEZES, C. R.; OLIVEIRA, T. F. **A educação para a diversidade de gênero nas escolas: resistências e avanços**. Revista Brasileira de Educação Contemporânea, v. 27, p. 33-49, 2021.

MENEZES, C. R.; SOUZA, A. **O impacto da educação para a diversidade no ambiente escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 103, p. 85-99, 2021.

OLIVEIRA, J. P. **A formação docente para a diversidade: uma análise crítica das políticas públicas brasileiras**. Ensino em Perspectiva, v. 37, p. 75-92, 2021.

OLIVEIRA, J. S. **Educação e respeito à diversidade: uma análise crítica das práticas pedagógicas inclusivas**. Educação em Revista, v. 34, n. 3, p. 258-275, 2019.

OLIVEIRA, J. S.; FERREIRA, T. S. **A construção de um currículo inclusivo nas escolas brasileiras**. Educação em Perspectiva, v. 40, p. 77-93, 2019.

OLIVEIRA, R. A. **Avaliação formativa e a valorização da diversidade no processo educativo**. Revista de Educação Contemporânea, v. 30, n. 5, p. 115-130, 2020.

SILVA, A. R. **Políticas públicas de inclusão escolar: desafios e perspectivas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 101, p. 78-95, 2020.

SILVA, M. N. **A diversidade no currículo escolar: reflexões e práticas**. Revista de Educação Contemporânea, v. 21, n. 5, p. 185-200, 2016.

SILVA, M. N. **Metodologias ativas e a promoção do respeito à diversidade**. Educação e Pesquisa, v. 45, n. 4, p. 147-162, 2020.

SILVA, M. N.; FERREIRA, S. A. **Formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. Educação em Revista, v. 35, n. 3, p. 258-275, 2021.

SILVA, R. M.; SOUZA, T. C. **Currículo escolar e a diversidade: desafios e possibilidades**. Revista de Educação Contemporânea, v. 28, p. 55-70, 2018.

SOUZA, P. R. **A pedagogia crítica e a inclusão escolar: contribuições e desafios**. Educação e Pesquisa, v. 44, n. 5, p. 215-230, 2019.

SOUZA, P. R.; SILVA, M. T. **A escola como espaço de promoção da cultura de paz e respeito às diferenças**. Educação em Revista, v. 35, n. 2, p. 205-220, 2019.

SOUZA, R. A. **A formação do professor para a diversidade cultural nas escolas públicas**. Ensino em Perspectiva, v. 7, n. 2, p. 47-65, 2018.

SOUZA, T. C.; LIMA, R. **A educação para a diversidade e o papel da escola na construção de uma sociedade inclusiva**. Revista de Educação Contemporânea, v. 24, n. 5, p. 47-65, 2019.



Nas Entrelinhas do Racismo - Projeto de Pesquisa-Ação

Between the Lines of Racism - Action Research Project

Ana Paula de Carvalho Maturana

Escolas 2030 - Educação Integral e Transformadora (Extensão Universitária-USP). <http://lattes.cnpq.br/4747411994180739>

Resumo: O racismo é um tema explorado sob diversos olhares na educação atual, por vezes sem um estudo aprofundado a respeito das práticas racistas dentro da escola pública, acaba contribuindo com atitudes cada vez mais recorrentes, muitas vezes praticado inconscientemente ou conscientemente não apenas pelos discentes, mas também pelos docentes e gestores. Por esse motivo, o presente trabalho expõe as contribuições do projeto de pesquisa-ação nas entrelinhas do racismo, desenvolvido em uma Escola da Rede Pública, proposto inicialmente pela professora Ana Paula de Carvalho (Coordenadora de Gestão Pedagógica Geral) e um professor da unidade escolar. O objetivo principal será descobrir os fatores que causam o racismo dentro da unidade educativa e como a questão do reconhecimento da identidade pode contribuir para a diminuição das práticas racistas. Observamos que muitos estudantes não conseguem se reconhecer enquanto etnia e o projeto de pesquisa-ação contribuirá para responder uma importante questão: O racismo poderá ser combatido através da definição da identidade dos nossos alunos e da comunidade? Através de análises e reflexões, identificar as práticas racistas e discriminatórias e entender que somente a partir de mudanças conceituais é que poderemos falar de uma escola pública inclusiva, livre de julgamentos e preconceitos

Palavras-chave: racismo; unidade educativa; reconhecimento da identidade.

Abstract: Racism is a topic that is explored from different perspectives in current education, sometimes without an in-depth study of racist practices within public schools, which ends up contributing to increasingly recurrent attitudes, often practiced unconsciously or consciously not only by students, but also by teachers and administrators. For this reason, this paper presents the contributions of the action research project on racism, developed in a public school, initially proposed by Professor Ana Paula de Carvalho (General Pedagogical Management Coordinator) and a teacher from the school unit. The main objective will be to discover the factors that cause racism within the educational unit and how the issue of identity recognition can contribute to reducing racist practices. We have observed that many students are unable to identify themselves as an ethnic group and the action research project will contribute to answering an important question: Can racism be combated by defining the identity of our students and the community? Through analysis and reflection, identify racist and discriminatory practices and understand that only through conceptual changes can we speak of an inclusive public school, free from judgment and prejudice

Keywords: racism; educational unit; recognition of identity.

INTRODUÇÃO

O conhecimento é adquirido a partir da experiência dos homens na relação com o mundo em que vivem. Nesse sentido, toda forma de conhecimento reside na atitude de um sujeito que se posiciona e faz sua leitura individual do mundo. Nas

variantes da aprendizagem, pondera-se a importância da autossuficiência de modo que ela possa se firmar como uma pessoa que acredita em suas ações. Para isso é fundamental que alunos, professores e gestores sejam devidamente orientados sobre questões raciais e atitudes excludentes no ambiente escolar.

Fundamentado em leituras de diversas obras de autores estudiosos sobre o Racismo em relação com o ensino e a aprendizagem, este trabalho apresenta uma exposição de dados biográficos referentes à importância de uma educação antirracista em todos os segmentos da educação, a fim de refletir sobre como a negação do racismo contribui para a sua perpetuação e a importância de se resgatar os fatos históricos relacionados a escravidão.

O presente projeto de pesquisa-ação baseou-se em fatos históricos apresentados por estudiosos como Knaus (1996), Hernández (1998) e Fonseca (2003) para descrever uma trajetória da educação e as mudanças nas práticas educativas. Estudando Mattoso (1982) e Klein (1989) este estudo descobre e apresenta alguns fatores que confirmam a importância e os benefícios de uma educação antirracista no desenvolvimento do educando na relação aluno e professor e na relação do indivíduo e o mundo.

Preocupado em abordar as necessidades da comunidade escolar em conhecer e identificar as práticas racistas e discriminatórias e a importância do reconhecimento e aceitação da identidade por parte dos estudantes, professores e gestores o presente estudo apresenta dados referentes a negação e a perpetuação do racismo no ambiente escolar, baseados nas obras de Ribeiro (2019), de Almeida (2014), de Bento (2002), de Munanga (2015), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio, entre outros.

Após a apresentação de situações reais, dos traumas e cicatrizes resultantes da falta de informação e sensibilização por parte do outro, este estudo fornece informações baseadas em bibliografias de educadores pesquisadores educacionais referente ao papel da escola e do educador diante da construção e transmissão do conhecimento. Finaliza com um resgate do saber histórico.

As discussões para o desenvolvimento do projeto partiram da problemática apresentada ao corpo docente e discentes de que, apesar de o Brasil ser o país com a segunda maior população negra do mundo, situações racistas ainda acontecem com certa frequência em diversas esferas da sociedade. A principal maneira de gerar avanços em pensamentos como esses, é justamente por meio da educação. Na sequência promovemos a reflexão sobre a importância da Lei nº 10.639/2003; reforçamos os aspectos reducionistas que dificultam a implementação da Lei nº 10.639/2003, como o fato desta ser lembrada apenas em datas comemorativas e projetos específicos; reforçamos a reflexão acerca da compreensão sobre a contribuição da Semana da Consciência Negra no desenvolvimento da Educação para relações Étnicas- Raciais.

Em relação às práticas de combate ao racismo, as escolas têm grande responsabilidade e espera-se que tais ações e práticas aos preconceitos sejam constantes.

A ausência de materiais didáticos e os desafios para a implantação da Lei 10.639/2003 são discutidos no livro: O negro no Brasil de hoje (Munanga e Gomes, 2016.). Essa ausência de material didático e cobranças efetivas para que a legislação 10.639/2003 seja aplicada e vivenciada, contribuem para que os estudantes da Escola Estadual Benedito Fagundes Marques, tenham dificuldades em definir uma identidade.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO - ESCOLA ESTADUAL BENEDITO FAGUNDES MARQUES

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Benedito Fagundes Marques-PEI, localizada no município de Franco da Rocha-SP, no ano de 2023, com os estudantes das 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio e contou com a participação direta de dezesseis professores. A relação entre as famílias e a unidade escolar é de parceria, por esse motivo o projeto teve apoio da comunidade escolar.

O procedimento que se instaurou durante a elaboração do projeto foram discussões durante as reuniões semanais de formação e estudos coletivos. Após 3 encontros de 90 minutos cada a escrita do projeto foi finalizada e demos início as ações propostas. Durante as reuniões fizemos o levantamento das demandas da unidade educativa, os objetivos principais e quais resultados pretendíamos alcançar.

ANTECEDENTES DO PROJETO - BREVE HISTÓRICO DA UNIDADE ESCOLAR

Sobre a comunidade: A E.E. Benedito Fagundes Marques está localizada no centro do município de Franco da Rocha, na avenida que dá acesso ao antigo Complexo Psiquiátrico do Juqueri e próxima à estação ferroviária, Delegacia de Polícia e Igreja Matriz. Há toda uma população, no município, carente e trabalhadora, geralmente migrada de outros Estados do Brasil (Nordeste, principalmente), que reside nos inúmeros bairros. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Nem todas, porém, usufruem esgotos públicos, calçamento e iluminação. Não contando com empresas de grande porte, a população local vê-se obrigada a grandes deslocamentos diários, em busca de trabalho em outros bairros da Capital e Grande São Paulo, despendendo de transporte público. As famílias dos alunos, portanto, são, em sua maioria, de baixa renda, com provedores desempregados ou subempregados; assim, a escola busca compreender as dificuldades financeiras da maioria dos alunos e evita promover atividades extraescolares que envolvam custos, optando sempre por passeios e atividades culturais gratuitas ou mais acessíveis.

Em geral, a escola mantém um bom relacionamento com a comunidade, nas atividades desenvolvidas na escola, porém o acompanhamento das reuniões de pais e mestres, realizadas bimestralmente, tem sido considerado bom, com um índice de

80% de frequência às mesmas. Porém algumas problemáticas foram acentuadas com e entendidas como graves, sendo o racismo a problemática a ser combatida através do Projeto em desenvolvimento, um grupo participante da pesquisa tem entre 14 e 65 anos e será evidenciado nos próximos quesitos.

MOBILIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS

O projeto teve como foco mobilizar aprendizagens como a empatia, protagonismo, colaboração e a criatividade. No primeiro encontro coletivo que ocorreu no dia 06 de junho de 2023 a reflexão foi sobre como o racismo estrutural é manifestado na unidade escolar e como as ações coletivas podem transformar a realidade.

As discussões partiram da problemática apresentada ao grupo de que, apesar de o Brasil ser o país com a segunda maior população negra do mundo, situações racistas ainda acontecem com certa frequência em diversas esferas da sociedade. A principal maneira de gerar avanços em pensamentos como esses, é justamente por meio da educação. Na sequência promovemos a reflexão sobre a importância da Lei nº 10.639/2003; reforçamos os aspectos reducionistas que dificultam a implementação da Lei nº 10.639/2003, como o fato desta ser lembrada apenas em datas comemorativas e projetos específicos; reforçamos a reflexão acerca da compreensão sobre a contribuição da Semana da Consciência Negra no desenvolvimento da Educação para relações Étnicas- Raciais.

PROCEDIMENTOS

Os procedimentos utilizados foram a análise do currículo oficial, realizado pelos gestores e docentes, houve discussões sobre de que forma a Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 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 foi cumprida, refletindo se todas as disciplinas curriculares foram realmente englobadas, caso os professores encontrem dificuldades em trazer para dentro da escola, reforçaremos a necessidade de se tratar a temática.

Após a análise sistemática, houve um questionário direcionado aos alunos sobre identidade, para termos uma visão de como nossos alunos se enxergam e de forma sutil coletarmos dados sobre como o racismo está estruturado na unidade educativa e o período de coleta foi a semana do dia 12 ao dia 16 de junho de 2023.

Coletado os indicadores, o questionário foi aplicado a alguns funcionários da escola. O período de coleta foi a semana do dia 26 ao dia 30 de junho de 2023. Após a análise dos dados, o grupo de professores estudaram a abordagem central a ser utilizada durante o processo/projeto.

Houve a aplicação dos questionários (Formulário do Google) entre os períodos de 12 a 30 de junho, seguido de uma roda de conversa, mediadas pelos professores da área de Ciências Humanas e sociais Aplicadas e Ciências Exatas, sobre os resultados da pesquisa sobre identidade e o que os alunos entendem por identidade.

Tabela 1 - Cronograma do Projeto.

Atividades	Maio	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Nov.	Dez.
Discussão inicial sobre a proposta do projeto	02/05						
Compartilhamento e discussão de proposta inicial de projeto com corpo docente		06/06					
Compartilhamento e discussão de proposta inicial de projeto com estudantes e demais pessoas		12 a 16/06					
Redação de respostas ao questionário de elaboração do projeto		26 a 30/06					
Discussão da primeira redação das respostas com docentes, estudantes e demais pessoas		28/06					
Alinhamento das ações e discussões sobre o andamento do Projeto				12/09	17/10		
Alinhamento das ações e discussões sobre o andamento do Projeto			15/08			14/11	
Envio das respostas à equipe do Escolas2030						15/11	
Apresentação / Exposição das atividades desenvolvidas durante o projeto						22/11	
Assembleia com a comunidade para a avaliação do Projeto e as contribuições do mesmo.							04/12

Fonte: autoria própria, 2023.

PROBLEMA PRINCIPAL

O problema principal será descobrir os fatores que causam o racismo dentro da unidade educativa e como a questão do reconhecimento da identidade pode contribuir para a diminuição das práticas racistas. Observamos que muitos alunos não conseguem se reconhecer enquanto etnia e essa situação se dá ao fato do colorismo fazer parte da realidade da nossa sociedade e como recurso os alunos preferem não se identificarem. O objetivo central do projeto é fazer com que o racismo seja discutido de tal forma que o aluno se reconheça tanto na negritude e ou na branquitude, mas que perceba a importância dessa aceitação enquanto ser humano.

O problema que a pesquisa contribuirá para responder: O racismo poderá ser combatido através da definição da identidade dos nossos alunos e da comunidade?

CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

Os recursos que podem ser mobilizados para enfrentar o problema: Professores dispostos a fazerem com que lei nº 10.639/2003 seja cumprida em sua totalidade, alunos dispostos a se apropriarem desses conhecimentos, pessoas abertas a mudanças, capazes de aprenderem e aplicarem os novos saberes em todos os aspectos da vida, família que apoie o projeto e instituição disposta a rever o PPP (Projeto Político Pedagógico).

DIFICULDADES E OBSTÁCULOS PREVISTOS

As dificuldades previstas e a falta de conhecimento e resistência de alguns professores. Acreditamos que a partir do momento em que os professores entendem a importância de trabalhar a educação antirracista os obstáculos tentem a diminuir, pois a educação/instrução sempre será o melhor caminho. A maneira de lidar com essas dificuldades e fornecer formações e disponibilizar matérias sobre o tema bem como a reflexão sobre como o racismo se manifesta na unidade escolar e de como pode ser combatido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do projeto é iniciar as discussões e ações práticas para combater o racismo na unidade educativa. Será uma ação de longo prazo e a partir do projeto abordar cada vez as temáticas relacionadas ao racismo e contribuir com ações que transformem a sociedade.

Os aspectos inovadores do projeto é que a temática sobre racismo não será abordada apenas na Semana da Consciência Negra; superação de desafios; construção de uma identidade negra positiva na escola; fomentar discussões, rever o que foi posto ao longo do tempo, e principalmente estimular reflexões e soluções práticas para que conceitos presentes no imaginário popular que precisam ser esclarecidos e desmistificados sejam abordados através de projetos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nizan Pereira. **A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil**. Tese de doutorado em educação. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2014.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de doutorado em psicologia. Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev.2023.

Brasiliense, 1982

Dicionário de conceitos históricos / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Selva G. (1993). **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus.

_____. (1997). **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas: Papirus. Acesso em: 20 fev. 2023.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In. MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/Secadi, 2008, 143-154.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199689/Jessica%20Veras%20da%20Silva%20Estauski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

JESSICA VERAS DA SILVA ESTAUSK. **A importância da consciência negra na escola pública**. Florianópolis 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

KLEIN, Herbert S. “**Novas interpretações do tráfico de escravos do Atlântico**”. Revista de História, n. 120, jan./jul. 1989.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In NIKITIUK, Sonia L. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. Pref. C. F. Cardoso. São Paulo:

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2o ed. São Paulo: Global, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

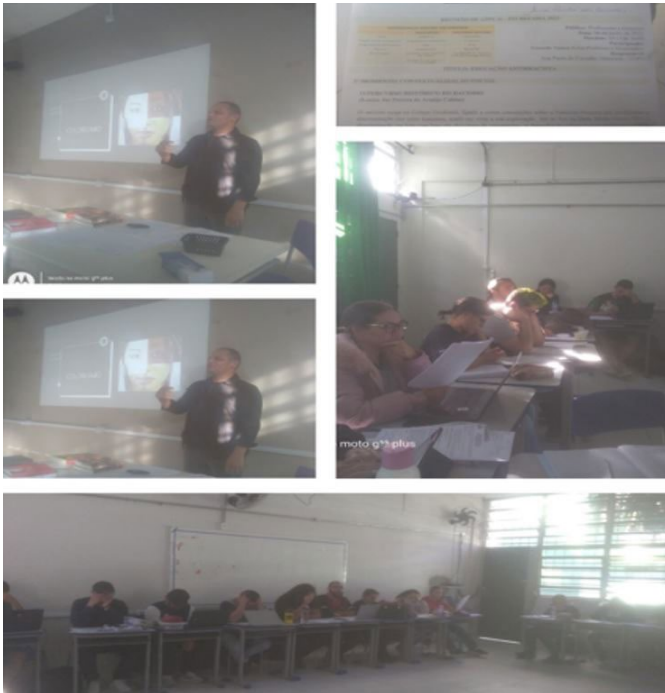
Plano Gestão-Escola Estadual Benedito Fagundes Marques-2022; <https://gedu.org.br/escola/35005712-benedito-fagundes-marques>.

AGRADECIMENTOS

A toda equipe da PEI Benedito Fagundes Marques -2023, em especial: Joselene Feitosa da Silva- Supervisora de Ensino; Gilson Silva-Diretor Escolar; Ana Paula Pariz- Vice-diretora; Equipe docente; discentes; Equipe administrativa e comunidade. Meu esposo Anderson J.R. Maturana.

ANEXO / APÊNDICE

Figura 1 - Formação: educação Antirracista com o professor Eduardo Seles-06/06/2023.



Fonte: arquivo da autora, 2023.

Figura 2 - Apresentação artística: Resistir para existir com os professores Euclides Brito e Ana Paula de Carvalho-17/10/2023.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Figura 3 - Representação Identitária dos professores.



Fonte: arquivo da autora, 2023.

Figura 4 - Alunos desenvolvendo atividades do Projeto.



Fonte: arquivo da autora, 2023.

Figura 5 - Professores e gestores organizando a escola para a culminância do projeto.



Fonte: arquivo da autora, 2023.

**Figura 6 - Abertura oficial da culminância do projeto-22/11/2023.
Professores: Ana Paula, Euclides, Eduardo e Josué.**



Fonte: arquivo da autora, 2023.

Figura 7 - Desfile: Identidades.



Fonte: arquivo da autora, 2023.

Figura 8 - Equipe gestora e pedagógica responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto.



Fonte: arquivo da autora, 2023.



Educação, Cultura, Saberes e Práticas Pedagógicas em Debate: Um Desafio para a Educação

Education, Culture, Knowledge, and Pedagogical Practices in Debate: A Challenge for Education

Rozenir Coelho da Silva

Professora Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas no ano de 2006; Especialista em: Gestão Escolar pela universidade Gama Filho no ano de 2010; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO no ano de 2014. Mestranda em Ciência da Educação pela Universidad de La Empresa Facultad de Ciencias de La Educación – Uruguay

Resumo: Este estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que visa relacionar educação, cultura, conhecimento e práticas docentes proporcionando uma análise concreta de como esses fatores podem contribuir para a melhoria das práticas educacionais considerando, sobretudo, principalmente um período atípico da história, onde as heranças e saberes culturais estão se perdendo a cada vez mais contribuindo para a problematização dessas experiências modernas, a fim de estimular a atuação prática dos professores como pesquisadores de suas próprias práticas pedagógicas inovadoras. Assim, no processo de articulação entre ensino, atuação profissional e pesquisa, teóricos têm proposto diferentes ideias que, do seu ponto de vista, confirmam o desenvolvimento da educação tendo como base a cultura e os saberes do cotidiano. O estudo utilizou o método qualitativo do tipo relato de experiência e realizou uma análise de conteúdo dos dados. Os resultados mostraram que a necessidade de se pensar em apresentar uma nova proposta de reforma do pensamento no campo da educação para superar a fragmentação do conhecimento e valores tradicionais que estão se perdendo. Por fim, considera-se a necessidade de superação do pensamento determinista, permitindo compreender que o conhecimento está sujeito a erros e ilusões, inclusive no campo da educação, e que a expansão da mente humana é propícia à busca de soluções para os problemas educacionais com a melhoria das práticas pedagógicas tendo como foco a busca pelos saberes culturais.

Palavras-chave: cultura; educação e práticas pedagógicas.

Abstract: This study is the result of a bibliographical research that aims to relate education, culture, knowledge and teaching practices, providing a concrete analysis of how these factors can contribute to the improvement of educational practices, considering mainly an atypical period in history, where cultural heritage and knowledge are being lost more and more each day, contributing to the problematization of these modern experiences, in order to stimulate the practical action of teachers as researchers of their own innovative pedagogical practices. Thus, in the process of articulation between teaching, professional activity and research, theorists have proposed different ideas that, from their point of view, confirm the development of education based on culture and everyday knowledge. The study used the qualitative method of the experience report type and performed a content analysis of the data. The results showed the need to think about presenting a new proposal for reforming thinking in the field of education to overcome the fragmentation of knowledge and traditional values that are being lost. Finally, the need to overcome deterministic thinking is considered, allowing us to understand that knowledge is susceptible to errors and illusions, including in the field of education, and that the expansion of the human mind is conducive to the search for solutions to educational problems with the improvement of pedagogical practices focusing on the search for cultural knowledge.

Keywords: culture; education and pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira ganha relevância a partir da década de 1980, quando grupos de pesquisas são criados nas universidades com o objetivo discutir as seguintes questões: Ensino, Historiografia e Memória da História da Educação, história institucional, legislação educacional, Currículo escolar, cultura escolar, prática de ensino. Profissão docente, etc. Dentre essas atividades de troca de ideias e apresentação de resultados de pesquisas no campo da história da educação brasileira, poucos trabalhos tratam da educação das transformações necessárias para difundir as práticas pedagógicas inovadoras sempre correlacionado a cultura com as referidas práticas pedagógicas educacionais, uma vez que estas estão interligadas diretamente e necessitam ser fortalecidas cotidianamente.

Por exemplo, se o padrão espiritual de uma sociedade é cultura, então seu programa educacional enfatizará a realização de valores morais e eternos na vida. Por outro lado, se a cultura de uma sociedade é materialista, então seu modelo educacional será voltado para alcançar valores materialistas. Promove prazer sensorial e conforto material. Uma sociedade sem cultura não terá uma organização educacional clara. Portanto, a cultura de um país tem grande influência no seu nível de educação. Como parte da cultura, a educação tem a dupla função de preservar a cultura, transformar a cultura ou atualizar a cultura. É a cultura na qual a educação germina, floresce e se nutre.

Os seres humanos recebem da sociedade os dons da vida familiar, da vida comunitária, da educação, das ocupações, dos direitos legais, da segurança e da proteção, assim como herdam os dons da herança cultural. Este estudo tem como objetivo analisar sistematicamente a interdependência entre cultura e educação, argumentando que elas são complementares em vários aspectos e atividades da vida humana. Foram propostos os seguintes objetivos específicos: compreender a relação entre cultura e educação; esclarecer o conceito e o significado de cultura; e apontar possíveis desafios que as escolas podem enfrentar na preservação e transmissão da cultura.

Significando Cultura

Na literatura antropológica, a palavra “cultura” tem uma variedade de significados, mas na escrita geral é usada para significar etiqueta social e superioridade intelectual. Cultura é um termo geral para padrões de comportamento que são transmitidos na sociedade. Em termos leigos, cultura significa boas maneiras e bom gosto.

Taylor (1994, p. 15) define cultura como “o conjunto complexo de conhecimento, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos que os seres humanos adquirem como membros da sociedade”. Ellwood (2004, p. 28) acredita que “a cultura inclui toda a civilização material humana, ferramentas, armas, roupas, abrigo, máquinas e até sistemas industriais. O material e o imaterial são interdependentes. Mas a cultura não pode ser definida, ela é melhor descrita. A

cultura de uma nação é seu modo de vida, as coisas que a nação valoriza, as coisas que a nação não valoriza, seus hábitos de vida e sua maneira de trabalhar.

A cultura pode ser descrita como a Arte, daquele que o faz e que este gosta. Os elementos materiais referem-se a toda a civilização material da humanidade, incluindo ferramentas, armas, roupas, máquinas e indústria. Os elementos imateriais são linguagem, arte, religião, moral, lei e governo”.

Apresentando Alguns Tipos de Cultura

Segundo Eliot (2012) pode-se traçar quatro tipos de cultura que são elas: Cultura individual, Cultura comunal, Cultura nacional e Cultura mundial. Cada pessoa tem certos traços e qualidades pessoais que orientam seus hábitos, pensamentos e comportamento. Esses gostos, desgostos, interesses, formas de pensar e padrões de comportamento social pessoais constituem sua cultura pessoal. Da mesma forma, diferentes comunidades têm diferentes costumes, tradições, crenças e modos de vida, conhecidos como cultura comunitária (Eliot, 2012).

Da mesma forma, cada nação tem alguns ideais, valores, formas de pensar e padrões de comportamento únicos. Essa característica nacional é chamada de cultura nacional. Além disso, com o aumento dos meios de transporte e comunicação, o mundo inteiro se reduziu a uma pequena unidade. Agora, o mundo inteiro deve ter valores de vida comuns, como cooperação, empatia, compaixão, serviço social, despertar social e sensibilidade social está é a chamada de cultura mundial. Dependendo do que é apresentado, cada sociedade tem dois tipos de cultura: cultura material e cultura imaterial.

Cultura material: inclui todas as coisas e objetos feitos pelo homem, criados pela sociedade humana para seu bem-estar material. Por exemplo, roupas, utensílios, televisores, rádios e máquinas diversas.

Cultura imaterial: inclui ideais, atitudes e valores que modificam o comportamento individual. Língua, literatura, arte, música, religião, costumes, tradições etc. são alguns exemplos de cultura intangível (Maciel *et al.*, 2021).

Características Culturais

Características adquiridas: Cultura é a soma total de características adquiridas. Os recém-nascidos adquirem certas características à medida que crescem. À medida que o bebê cresce, por meio da imitação e do contato social, ele adquire diferentes ideais, atitudes e valores. Essas experiências contribuem para a formação da sua cultura pessoal.

Entidade Única: Diferentes sociedades no mundo têm diferentes padrões culturais que estabelecem diferentes identidades para diferentes povos, herança, traços e padrões culturais são transmitidos de geração para geração. Cada geração é livre para modificar a herança cultural e transmiti-la à próxima geração. Os padrões culturais são fortemente limitados a um determinado grupo porem estes sujeitos podem submete-se a tendências que surgem de tempos em tempos dependendo de diferentes situações e condições, pois a transmissão é um processo contínuo.

Praticidade: Uma cultura é boa se for útil aos indivíduos e à sociedade. Se não cumprir esse propósito, a longo prazo ele irá quebrar e morrer. O fanatismo cultural pode exacerbar conflitos e caos. Portanto, devemos descobrir e absorver a beleza cultural e a excelência de cada cultura que existe no mundo, por um lado, promove o desenvolvimento da cultura mundial e, por outro, promove a integração cultural. Dinamismo a cultura não é estática, mas dinâmica, pois ela se modifica e cresce com o tempo. Devido ao rápido desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, uma cultura absorveu outra e formou uma cultura composta. Vale ressaltar que nossa cultura evoluiu muito e com inúmeras maneiras diferentes com mudanças nos padrões de pensamento, valores, crenças, ideais de comportamento, etc., tudo isso mudou. Diferentes culturas no mundo estão influenciando umas às outras, formando uma integração cultural.

Trabalhar a difusão cultural nunca foi tarefa fácil para os professores, onde estes necessitam interligar o passado com as transformações ocorrida no mundo moderno neste sentido, o conhecimento e as competências dos professores têm despertado o interesse de estudiosos que têm abordado este tema sob diferentes perspectivas: a integração das competências dos professores e dos conhecimentos básicos dos alunos (Perrenoud, 2002); reflexões sobre a perspectiva do professor crítico (Shon, 2000; Alarço, 2003); propostas de práticas educacionais e políticas libertadoras (Freire, 1999), o reconhecimento da complexidade educacional e a reflexão sobre a fragmentação das disciplinas, que dificulta a interdisciplinaridade (Morin, 2003, 2004; Fazenda, 1998). Como observa-se as literaturas mostram que não é de hoje que se tenta trabalhar a cultura de maneira diferenciada e que mesmo com os avanços ainda se tem muito a ser discutido.

Todas essas abordagens se complementam na tentativa de responder aos desafios que se expressam no universo do ensino-aprendizagem, no qual a prática pedagógica constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, rica em valores e significados, pois a questão metodológica se torna, muitas vezes, tão essencial quanto o conhecimento. Nesta ótica devemos nos preocupar não apenas com a continuidade da sociedade, mas também com seu progresso. As escolas não são um espelho da sociedade e não podem refletir suas virtudes e vícios. Deve servir como um laboratório para testar as tradições, valores, crenças e atitudes.

A formulação do conhecimento torna-se uma ocasião de alargamento ativo do aprendizado do aluno, de sua prática, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva. Isso poderá ser organizado mediante ações tais como estudo de textos, vídeos, pesquisas, estudo individual, debates, grupos de trabalhos, seminários e práticas nas quais se exercitam as relações que possibilitam identificar, pela avaliação, como se elabora o objeto de conhecimento. Daí, então, a necessidade da escolha de estratégias com várias e expressivas práticas sugeridas ao aluno, objetivando ultrapassar seus dados iniciais sobre o objeto do conhecimento (Anastasiou, 2014, p. 126).

Atraso cultural refere-se à extensão em que alguns aspectos da cultura ficam atrás de mudanças em outros aspectos relacionados. Em outras palavras, a enorme

diferença entre cultura material e cultura imaterial é chamada de lacuna social ou cultural. Nenhuma parte da nossa cultura moderna mudança na mesma taxa e devido às correlações ou interdependências entre as partes, uma mudança rápida em uma parte requer reajuste por outras mudanças em várias partes relacionadas.

Cultura Educação e Práticas Pedagógicas

Quando se trata de cultura e educação podemos dizer que esses fenômenos estão intrinsecamente ligados, que juntos cultura e educação se tornam fatores de socialização capazes de mudar a forma de pensar de alunos e educadores; Quando incluímos a cultura como aliada no processo de ensino-aprendizagem, fazemos com que cada um que entra no ambiente escolar se sinta participante do processo educacional, pois perceberá que sua presença e sua forma de se vestir não são mais consideradas “imorais” ou “antiéticas”, mas sim uma forma de se relacionar com os demais colegas. Alguns autores acreditam que a educação não pode ser separada da cultura, e a cultura não pode ser separada da educação.

Como parte da cultura, a educação tem a dupla função de preservar a cultura, transformá-la ou atualizá-la. A educação é considerada um esforço sistemático para manter vivos os laços culturais e em uso em um sentido técnico, a educação é o processo pelo qual a sociedade se desenvolve e permite a transmissão conscientemente sua herança cultural, conhecimento acumulado, valores e habilidades de uma geração para outra (Brunner, 1996).

É a cultura na qual a educação germina e floresce, a sociedade está muito preocupada em garantir que seus jovens não caiam na barbárie e na ignorância. Tudo o que ela conquistou nos campos social, cultural, religioso e outros, ela sentia que era seu dever passar para a próxima geração. À medida que as sociedades se tornaram mais complexas e o conhecimento foi acumulado, as pessoas sentiram a necessidade de educação formal, então as sociedades começaram a estabelecer escolas para educar seus membros.

Moreira e Silva (2017) comentaram que as escolas devem ser microcosmos ou modelos idealizados do mundo, não apenas o mundo das disciplinas acadêmicas comuns, mas o mundo de todos os seres humanos, corpo e alma, passado, presente e futuro. Brunner (1996) observou que bons programas escolares surgem das necessidades da comunidade e são parte integrante da vida das pessoas. Foi feito por e para aqueles a quem serviu. Existir. Nas palavras de Costa (2020), as escolas existem para acelerar o impacto de aspectos fundamentais da cultura que prevalecem na sociedade.

Rugg (1926) acreditava que a escola é um empreendimento na vida social e pessoal que precisa assumir a responsabilidade de preparar os alunos para serem cidadãos e profissionais totalmente qualificados e desempenhar seu papel na melhoria da vida da nação de maneira digna e competente. Eles não deveriam mais ser pessoas desamparadas e deslocadas não sabem o que fazer consigo mesmas. Neste sentido Maciel *et al.* (2021) relata que:

A escola é uma instituição social que foi estabelecida pela sociedade com o objetivo de transmitir entre seus membros, aquelas ideias, crenças, atitudes e disposições que os tornarão membros dignos da sociedade. A escola deve ser o reflexo de uma sociedade maior fora de sua vontade, na qual a vida pode ser aprendida vivendo (Maciel *et al.*, 2021, p. 09).

As escolas não devem ser vistas como lugares para transmitir conhecimento tradicional autoritários, mas como lugares para transmitir experiências de vida, ler e contar outras experiências de vida, porque as escolas devem ser julgadas pelos resultados e não pela reputação. Tardif (2002, p. 128) propõe uma pedagogia que prioriza “as técnicas de interação humana, enfatizando as dimensões epistemológicas e éticas” e é necessariamente sustentada por uma visão de mundo, uma visão humana e uma visão social. Nesse sentido, a prática educativa precisa ter uma dinâmica própria, que estimule o pensamento reflexivo, oriente a visão política dos cidadãos e seja capaz de integrar arte, cultura, valores e interações para resgatar a autonomia dos sujeitos e sua vocação no mundo de forma significativa.

No que diz tange às relações entre sociedades e a intersubjetividade presente em toda interatividade humano, Moreno (1959) propõe, a partir de sua vivência e prática com grupos sociais, técnicas, teoria e metodologia psicodramáticas, as quais negam a repetição de conteúdos e pedem a aprendizagem de ações, que se absorvem na experiência e nas relações interpessoais. Neste sentido a prática pedagógica interativa, é utilizado o psicodrama pedagógico, a partir da presunção de que este proporciona o resgate da espontaneidade por meio da ação dramática (Gomes, 2002). Como método didático, promove a aquisição do conhecimento no plano intuitivo e intelectual, permitindo o manejo do grupo como unidade e não como membros isolados da sociedade (Romaña, 1987; 1996).

A pesquisa de Morin (2001) sobre pensamento complexo reconhece que a educação escolar precisa encontrar maneiras de superar os problemas de transmissão de conteúdo e fragmentação do conhecimento e, nesse movimento de transformação, busca humanizar a educação, cultivar a cidadania responsável e construir uma civilização global baseada na fraternidade, no comprometimento mútuo e na acolhida e inclusão de grupos marginalizados. É uma educação para toda a vida e para isso é urgente uma mudança de paradigma, que exige momentos de reflexão e partilha, bem como a criação de espaços de discussão, troca de conhecimentos, formação e experiências.

Considerando que a educação é de fato responsável pela transmissão do conhecimento, a velocidade com que os avanços tecnológicos e informacionais se entrelaçam, se intrometem e se misturam às relações sociais, impõe um desafio cada vez maior aos profissionais da educação para acompanhar essas transformações e atender à necessidade de proporcionar um ambiente educacional que possibilite aos alunos a aprendizagem de conhecimentos relacionados à formação integral do ser humano e sua relação com o outro, com o meio ambiente e com o planeta. “No curso do desenvolvimento histórico, os seres humanos sociais mudam os modos e os meios de seu comportamento, transformam suas premissas naturais e funções, elaboram e criam novas formas de comportamento, especificamente culturais” (Wertsch e Tulviste, 2001, p. 73).

A pesquisa também desencadeou tal reflexão: pensamentos enraizados em ideias deterministas, que não permitem a reflexão sobre a importância da promoção cultural e ilusões no processo de desenvolvimento e do próprio conhecimento, dificultarão a expansão do pensamento humano em direção à solução de problemas sociais. No campo da educação, adotar uma perspectiva de complexidade pode ajudar a quebrar as barreiras das perspectivas fragmentadas e simplistas que existem no ensino em diferentes estágios educacionais. Para tanto, é urgente tomar medidas para humanizar a educação, cultivar talentos com cidadania responsável e construir uma civilização global baseada na fraternidade, no compromisso mútuo, no acolhimento e na inclusão de valores culturais no seio da sociedade.

A relação entre cultura, conhecimento e prática docente é um debate importante na educação, exigindo que as escolas se adaptem à diversidade cultural e de conhecimento dos alunos e promovam um ensino mais inclusivo e direcionado. Para isso, os professores devem estar qualificados para reconhecer e valorizar a cultura como elemento central do processo de aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de discussão e troca de conhecimentos.

Diante dessa problemática Candau e Anhorn (2000, p. 2) afirmam que “hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica”. Candau defende uma abordagem pedagógica pautada numa perspectiva de educação multicultural, ou seja, dever-se-ia incluir essa discussão no currículo escolar e por certo nos projetos da escola. A escola deveria seguir o papel de intermediador entre as diferentes culturas jovens, permitindo o debate entre elas e por certo a valorização delas através dos eventos escolares ou outros meios pedagógicos.

A escola é uma instituição cultural e tem como função social transmitir cultura e transmitir às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Os autores afirmam que um dos problemas que têm ainda afligido a educação é sua visão homogeneizadora da cultura escolar, o que a torna, na verdade, um espaço de conflitos, haja visto que os alunos que não se adaptam à realidade que encontram, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. É dessa forma, então, que a escola é chamada a desempenhar outro papel. “A escola, nesse contexto, mais que transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas” (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

Discussões sobre cultura, conhecimento e práticas de ensino questionaram as estruturas escolares tradicionais e os métodos de ensino. As escolas muitas vezes ignoram ou marginalizam a cultura e o conhecimento dos alunos, resultando em uma distância entre o que é ensinado e o ambiente de vida dos alunos. Para tornar a educação mais inclusiva e relevante, as escolas precisam se adaptar à diversidade cultural e ao conhecimento dos alunos, reconhecendo que cada um tem sua própria formação cultural e sistema de conhecimento que pode enriquecer o processo de aprendizagem. A formação de professores é essencial para que eles possam desenvolver práticas de ensino que valorizem a cultura e o conhecimento dos alunos.

Desta forma o professor deve estar preparado para promover a discussão e a troca de conhecimento em sala de aula, pois, esta deve ser um espaço de diálogo e troca de conhecimento. O mais importante é que os alunos possam compartilhar seus conhecimentos, experiências e visões de mundo, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor. Neste sentido acredita-se que os professores devam usar métodos de ensino inovadores, pois estes precisam encontrar novos métodos de ensino que acomodem a diversidade cultural e o conhecimento dos alunos. É importante adotar métodos que promovam a participação ativa dos estudantes, a reflexão crítica e a construção do conhecimento.

Candau e Anhorn (2000, p. 128) afirmam que:

[...] um currículo multicultural coloca aos professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a autoestima de grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizem e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes em nossa nossas práticas sociais cotidianas”.

Ao discutir a relação entre cultura, conhecimento e práticas de ensino, a educação pode se tornar um processo mais inclusivo, relevante e significativo para os alunos. As escolas podem ser espaços de aprendizagem, crescimento e transformação, onde os alunos sentem que sua diversidade cultural e seu conhecimento são valorizados e respeitados.

A integração da cultura no processo de ensino tem sido discutida nas últimas décadas. Alguns educadores e movimentos sociais têm lutado para legitimar sua cultura como essência e coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Sobre este tema, Bourdieu (1996) afirma que “a cultura é a substância, a fonte e a justificação final da educação [...] uma não pode existir sem a outra”, e partindo da ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educativo e desempenha um papel vital na formação de indivíduos críticos e socializados, estes movimentos reivindicam a inclusão da cultura no currículo escolar.

O reconhecimento da sociedade multicultural levou à conscientização da diversidade de raízes culturais em ambientes educacionais, como as salas de aula. Nesse sentido, autores como Candau (2000; 2002) e Forquin (1997) enfatizam a relação entre escola e cultura, estimulando-nos a compreender melhor a importância da cultura no processo de aprendizagem e na prática docente. Como tal, a educação multicultural tem provocado uma série de discussões entre os escritores e pesquisadores mais proeminentes. A inclusão de tentativas de questionar suposições curriculares para que o ambiente escolar seja benéfico para alunos de

todos os grupos sociais, raciais e culturais. A escola é vista como uma entidade social que deve integrar diversas culturas e, portanto, deve criar um ambiente social amigável onde todos possam expressar seus ideais sem se preocupar em serem rotulados como imorais ou discriminados por causa da cultura que expressam ou à qual pertencem.

Desenvolver uma postura multicultural na sociedade contemporânea, capitalista e globalizada em que vivemos não é uma tarefa fácil. Portanto, acredita-se que cabe aos professores desenvolverem novas identidades, novas atitudes e “novos conhecimentos, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação”. Dada a situação atual na maioria das escolas, os futuros professores precisam se tornar questionadores, adeptos de refletir e reformular o currículo e as práticas de ensino.

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (Moreira, 2001, p. 43).

Além da questão levantada por Moreira, pode-se acrescentar uma sobre uma formação que priorize as práticas e os saberes locais. Em outras palavras, vale a pena perguntar se as universidades estão formando professores que conseguem enxergar a realidade com clareza? Professores que se baseiam no conhecimento e na experiência dos alunos e das suas famílias para orientar sua prática? Os professores se esforçam para tornar o conteúdo do ensino mais próximo da realidade das comunidades às quais os alunos pertencem?

As questões levantadas nesta discussão podem ser consideradas os maiores desafios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, onde muito se vê os valores culturais sendo deixados de lado, por não haver espaço para promoção de uma discussão saudável e produtiva que foque no desenvolvimento intelectual do estudante tornando-o assim um cidadão crítico e orgulho em poder apropriar-se de suas heranças culturais.

Reflexões Conclusivas

Este trabalho levanta questões sobre a importância do desenvolvimento do conhecimento pedagógico e a necessidade de os professores estarem abertos a novas estratégias de intercâmbio intelectual e transdisciplinaridade como virtude de ouvir as verdades dos outros e estar aberto a novas ideias. As práticas de ensino demonstradas pelos autores apresentadas são viáveis no ambiente de ensino atual? Como nós, alunos e professores, como seres autônomos e críticos, nos

confrontamos nas lutas da vida cotidiana e do ensino? Como podemos quebrar a cadeia de repetição e acomodação que cria réplicas de modelos rígidos e autoritários na prática de ensino? Como superar as dificuldades de se valorizar nossas culturais e promovê-las sem ter vergonha?

Essas reflexões nos remetem a ampliar a visão de mundo e entender que é preciso está aberto a novos horizontes, para que assim possamos enfrentar os desafios educacionais de maneira mais espontânea, uma vez que a realidade percebida, assim como o processo de ensino, é produto do confronto entre o mundo conhecido e percebido pelo ser humano e a subjetividade inerente a cada pessoa, e somente quando ela se manifesta e se armazena como experiência vivida é que faz sentido, promove e otimiza a formação do ser humano.

Entendemos que essa prática se dá por meio da ação do professor na condução de pequenos grupos, na gestão das aulas, na organização dos conteúdos e na articulação das disciplinas com os projetos pedagógicos e cursos, constituindo, assim, um conhecimento próprio à docência. A formação de professores, sobretudo a atualização dos tempos, o aprender e o reaprender a ser, a conviver, a fazer e a saber, constitui um decreto imutável de saberes pedagógicos fundada em novos valores e princípios onde as práticas pedagógicas valorizem o resgate e desenvolvimento cultural.

Quando o multiculturalismo é vinculado à educação, percebe-se seu caráter questionador em relação ao conhecimento produzido e disseminado pelas instituições escolares, enfatizando o etnocentrismo e os estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, suprimindo visões de mundo alternativas. Uma educação sustentada por esta perspectiva requer, portanto, um processo dinâmico e permanente de relações interculturais, de diálogo e de aprendizagem, baseado em condições de respeito mútuo e de legitimidade.

Obviamente, a questão do multiculturalismo na educação constitui um grande desafio para as próximas décadas, uma vez que esta questão encerra implicações que permitem objetivos distintos, fundamentos ideológicos específicos e cujos limites nem sempre são claros, e transparentes, não podendo também dissociar a questão das condições sociais e econômicas concretas de cada sociedade. Portanto, trabalhar em direção a uma educação multicultural que se concentre na diversidade de forma democrática, em vez de adotar propostas segregacionistas ou mirar em alunos culturalmente diferentes, como no caso de formas assimilacionistas e compensatórias.

Para atingir esse objetivo, precisa-se superar os desafios e: I) criar um ambiente democrático para a tomada de decisões sobre os conteúdos de ensino, onde os interesses de todos possam ser representados; II) mudar a maneira como entendemos, praticamos e agimos em relação à cultura dominante no ensino e, no processo, integrar outras culturas não dominantes; III) realizar análises críticas e investigar como cada escola, programa e prática de ensino responde à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo lançar luz sobre a importância da cultura e do desenvolvimento educacional, destacando a importância de práticas de ensino reflexivas em sala de aula e documentar a importância de um bom desenvolvimento do ensino, o que ajudará a entender melhor a interconexão entre cultura e educação. Nesse sentido, a realidade percebida e o processo de ensino são produtos da cognição e da percepção humana do mundo. Sua subjetividade é inerente a cada indivíduo e somente quando surge e se armazena como experiência de vida é que ganha sentido, promove e otimiza a formação humana.

Este trabalho levanta a questão da importância do desenvolvimento do conhecimento pedagógico e a necessidade de os professores estarem abertos a novas estratégias que possibilitem a troca de conhecimento e a interdisciplinaridade, uma virtude de ouvir a realidade vivenciadas pelos estudantes e estarem abertos a novas ideias. Entende-se que essa prática se dá por meio da ação dos professores na condução das articulações dos saberes empíricos e científicos em suas aulas, na organização de conteúdos e na integração de disciplinas aos programas e cursos de ensino, constituindo, assim, conhecimentos próprios mais completo aos estudantes.

Como mencionado acima, pode-se argumentar que a cultura desempenha um papel de grande relevância no processo de aprendizagem porque permite não apenas a socialização, mas também a discussão de diferentes conhecimentos no ambiente escolar. Por meio do conteúdo cultural pode-se refletir sobre diversos temas em diferentes disciplinas do currículo escolar. O ensino cultural pode integrar diferentes tipos de conhecimento e discuti-los em sala de aula, mas para isso, os professores devem ser capacitados para ter novas perspectivas sobre a cultura em sala de aula. Sabe-se que as escolas têm um papel a desempenhar na socialização do conhecimento, mas também têm a obrigação de prestar atenção às expressões culturais como forma de ensinar e socializar os estudantes.

A cultura deve ser entendida como um elemento que nutre o processo de ensino-aprendizagem porque proporciona diversas maneiras de discuti-la em sala de aula. Para melhorar, precisa ser eliminado a exclusividade de algumas escolas e currículos tradicionais que reproduzem desigualdades sociais ao adotar padrões culturais muito distantes da realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção questões da nossa época. Vol. 104. São Paulo: Cortez. 2003. p.100.
- NASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Universille, 2004.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRUBACHER, John Seiler. **Importância da teoria em educação**. Rio de Janeiro: INEP/CBPE/MEC, 1961.

BRUNNER, Jerome. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANDAU, Vera Maria F., ANHORN, Carmem. **A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000

_____, Vera Maria Ferrão - **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

_____, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Marisa. **Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares**. In: COSTA, Marisa (org.). Estudos culturais em educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020, p. 13-36.

ELLWOOD, Iain. **O livro essencial das marcas: Tudo o que você precisa saber, em mais de 100 técnicas para aumentar o valor das marcas**. São Paulo: Clío Editora, 2004.

ELIOT, Thomas Stearns. **Notas para uma definição de cultura**. Tradução: Eduardo Wolf. São Paulo: Realizações, 2012.

FAZENDA, I. C. A. (org.). 1998. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus. 1998. p.192.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980. p.218. **A educação na cidade São Paulo**: Cortez, 1999.

GOMES, A. M. A. **O psicodrama aplicado ao grupo de trabalho de humanização no Hospital Geral de Fortaleza**. Monografia (Especialização) - Instituto Cosmos de Psicodrama e Máscaras, Federação Brasileira de Psicodrama, Fortaleza. 2002. p.116.

MACIEL, Carlos César Macêdo, BARATA, Alexandre Felipe de Souza, SILVA Nelson de Jesus Barros, RAMOS, Divan Santana, **CULTURA E EDUCAÇÃO: Um debate necessário frente aos desafios pedagógicos contemporâneos**; Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098, 2021 - Vol. 12 - Número 1.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama: introdução à teoria e à práxis**. CESARINO FILHO, A. C. M. (trad.). São Paulo: Editora Mestre Jou, 1959.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**, Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004. p.128.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

ROMAÑA, M. A. **Psicodrama pedagógico:método educacional psicodramático**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1987.

RUGG, Harold. **Three decades of mental discipline**. In: National Society for the Study of Education. The Twenty-Sixty Yearbook. Bloomington, Ill: Public School Publishing Co., 1926.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Tradução de Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

WERTSCH, V. J.; TULVISTE, P. L. S. **VIGOTSKY e a psicologia evolutiva contemporânea**. In: DANIELS, H. (Org.) Uma Introdução a Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 61-82.



A Música como Ferramenta Interdisciplinar no Cotidiano Escolar e Influência no Desenvolvimento Integral das Crianças da Educação Infantil

Music as an Interdisciplinary Tool in the School Context and Its Influence on the Holistic Development of Early Childhood Education Children

Elaine Goulart Muller

Pós graduação em gestão escolar, professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Ijuí, Rua Günter Seifried Low, 151, B. Jardim, Ijuí, RS, Brasil

Keily Regina de Lima Giesel

Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, professora de anos iniciais e coordenadora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Ijuí, Rua Günter Seifried Low, 151, B. Jardim, Ijuí, RS, Brasil

Nara Estela Carvalho

Pós Graduada em Gestão Escolar. Atendimento Educacional Especializado A.E.E., professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Ijuí, Rua Günter Seifried Low, 151, B. Jardim, Ijuí, RS, Brasil

Tiaga Gruetzmann Fenner

Pós graduada em alfabetização e letramento, coordenadora de anos iniciais e coordenadora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Ijuí, Rua Günter Seifried Low, 151, B. Jardim, Ijuí, RS, Brasil

Resumo: Este estudo investiga a importância e a influência da música como ferramenta interdisciplinar e a influência no desenvolvimento integral de crianças em uma escola de Educação Infantil no município de Ijuí, Rio Grande do Sul. A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, combinando a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas a educadores e famílias, bem como observações diretas em sala de aula. Os dados quantitativos permitiram mapear a frequência e a opinião geral sobre o uso da música na rotina escolar, enquanto os dados qualitativos revelaram percepções sobre os impactos emocionais, cognitivos, sociais e motores da musicalização infantil. Os resultados indicam que a música é amplamente valorizada e reconhecida como uma ferramenta pedagógica importante para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: musicalização infantil; educação; desenvolvimento integral; interdisciplinaridade.

Abstract: This study investigates the importance and influence of music as an interdisciplinary tool and its influence on the integral development of children in a preschool in the city of Ijuí, Rio Grande do Sul. The research adopted a qualitative and quantitative approach, combining the application of questionnaires with closed and open questions to educators and families, as well as direct observations in the classroom. The quantitative data allowed mapping the frequency and general opinion about the use of music in the school routine, while the qualitative data revealed perceptions about the emotional, cognitive, social and motor impacts of children's musicalization. The results indicate that music is widely valued and recognized as an important pedagogical tool for child development.

Keywords: children's musicalization; education; integral development; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida das crianças é um fator que ultrapassa o entretenimento, revelando-se uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida. Inserida no cotidiano da Educação Infantil, a música contribui de maneira significativa para o aprimoramento de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais, favorecendo a formação de sujeitos mais criativos, sensíveis e preparados para interagir com o mundo. Em contextos pedagógicos, a musicalização se mostra uma prática potente, despertando o interesse das crianças e potencializando a aprendizagem de forma lúdica e significativa. Este estudo tem como objetivo analisar as formas como a música é incorporada ao cotidiano de uma escola de Educação Infantil no município de Ijuí e compreender as influências dessa prática no desenvolvimento integral das crianças, a partir de uma abordagem metodológica que contempla instrumentos de pesquisa quantitativos e qualitativos.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO COTIDIANO ESCOLAR

Estudos apontam que a musicalização contribui de forma significativa para o desenvolvimento das crianças. Ilari (2011) afirma que a música estimula o raciocínio lógico, a memória, a criatividade e a linguagem. Penna (2018) reforça que atividades musicais promovem o equilíbrio emocional, a expressão de sentimentos e a socialização. Dessa forma, a inserção da música na prática pedagógica é uma estratégia eficaz para potencializar o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

A música, entendida como forma de expressão e comunicação, é um elemento que faz parte do cotidiano infantil desde cedo. Canções de ninar, brincadeiras cantadas e jogos rítmicos fazem parte da cultura oral e contribuem para o desenvolvimento da escuta, da fala, da coordenação e do vínculo afetivo com o outro. Na educação infantil, a musicalização não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa, mas como uma prática pedagógica capaz de potencializar diferentes dimensões do aprender.

Quando inserida de forma planejada no cotidiano escolar, a musicalização permite articulações com diversas áreas do conhecimento, como linguagem oral e escrita, matemática, movimento, natureza e sociedade, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Fonterrada (2008), a música promove múltiplas conexões cognitivas e afetivas, permitindo que a criança aprenda de maneira integrada, respeitando seus ritmos e singularidades. Por meio de atividades musicais, é possível explorar noções de quantidade, sequência, lateralidade, tempo e espaço, favorecendo aprendizagens matemáticas de forma lúdica e prazerosa. Da mesma forma, ao cantar e criar letras, as crianças trabalham aspectos da linguagem oral, ampliam seu vocabulário e desenvolvem habilidades comunicativas.

Silva (2010) destaca que a interdisciplinaridade na Educação Infantil deve estar pautada na vivência e no brincar, e a música é um caminho eficaz para essa construção, pois ativa memórias, promove o movimento corporal e estimula a escuta sensível e o respeito à diversidade de sons, culturas e ritmos. Nesse contexto, a musicalização não deve ser vista como uma atividade isolada, mas sim como uma linguagem que atravessa o currículo e contribui para aprendizagens significativas em todas as áreas.

Além disso, a prática musical no cotidiano escolar favorece a criação de vínculos afetivos entre educadores e crianças, promovendo a socialização, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Como observa Brito (2003), a música, ao ser trabalhada com intencionalidade pedagógica, potencializa os processos de ensino e aprendizagem, tornando-se uma aliada na formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos.

Em uma escola de educação infantil em Ijuí, observou-se as atividades musicais que fazem parte da rotina diária das crianças, integradas a momentos de roda, transição, acolhimento e até mesmo à aprendizagem de conteúdos curriculares. Educadores relataram que as crianças demonstram maior concentração, entusiasmo e participação nas atividades que envolvem músicas, o que reforça a importância da música como mediadora da aprendizagem.

A Música e o Desenvolvimento Integral das Crianças

O conceito de desenvolvimento integral envolve a promoção simultânea de aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais da criança. A música, por sua natureza multissensorial, atinge todas essas dimensões de forma integrada. O simples ato de cantar, por exemplo, exige o uso da respiração controlada, do raciocínio linguístico, da expressão emocional e, muitas vezes, da interação com o grupo.

Na escola observada em Ijuí, professores destacam que a música contribui para o equilíbrio emocional das crianças, especialmente em situações de transição ou momentos de agitação. Além disso, a repetição de melodias, rimas e movimentos ajuda na memorização e na organização temporal, promovendo o raciocínio lógico e a atenção.

A Influência da Musicalização no Desenvolvimento da Linguagem Infantil

A linguagem é uma das áreas mais beneficiadas pela musicalização. Atividades com músicas infantis, jogos de palavras, trava-línguas e cantigas tradicionais estimulam a consciência fonológica, facilitam a aquisição do vocabulário e promovem o desenvolvimento da escuta e da oralidade.

Durante as observações em sala de aula, notou-se que as crianças que participam ativamente das rodas de música demonstram maior fluência verbal e desenvoltura ao se expressar. Educadores relataram avanços no desenvolvimento da fala de crianças que apresentavam dificuldades linguísticas, associando essa evolução ao envolvimento frequente com atividades musicais.

PESQUISA COM FAMÍLIAS E EDUCADORES

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil no município de Ijuí e seguiu uma abordagem quali-quantitativa. Foram aplicados questionários com perguntas objetivas (fechadas) e subjetivas (abertas) a educadores e familiares das crianças matriculadas na instituição. Além disso, foram realizadas observações em sala de aula, registrando-se a participação das crianças durante as atividades musicais, suas reações e interações. Os dados quantitativos foram tabulados e analisados estatisticamente, enquanto os dados qualitativos foram organizados em categorias temáticas.

Análise de Dados

A pesquisa realizada com 47 participantes revela dados significativos sobre a relação entre a música e o desenvolvimento infantil. Em uma das questões, 95,7% dos respondentes afirmaram possuir uma memória afetiva relacionada à música, o que evidencia o forte vínculo emocional que esse recurso promove ao longo da vida. Essa conexão emocional, desenvolvida desde a infância, reforça a importância da musicalização no processo de construção de memórias e experiências significativas.

Outro dado relevante mostra que 100% dos familiares afirmam incentivar o contato das crianças com a música fora do ambiente escolar, demonstrando o reconhecimento do valor da música também no ambiente doméstico. Isso aponta para a musicalização como prática cultural presente no cotidiano das famílias, promovendo uma formação mais ampla e afetiva das crianças.

A respeito do impacto da música no desenvolvimento da linguagem oral, 95,7% dos participantes relataram ter observado melhorias nas crianças após vivências musicais. Este dado reforça as evidências de que a musicalização contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, em especial das habilidades comunicativas, favorecendo a escuta atenta, a memorização, a ampliação de vocabulário e a expressão oral.

Ao serem questionados sobre a contribuição da música para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, 100% dos participantes responderam afirmativamente. Esse dado confirma que há um entendimento coletivo, por parte dos educadores e familiares, sobre o papel da música como ferramenta pedagógica, capaz de contribuir com aspectos emocionais, cognitivos, sociais e motores do desenvolvimento infantil.

Com base na análise das respostas dos cinco professores da escola de Educação Infantil do município de Ijuí, observa-se uma valorização unânime do trabalho interdisciplinar com a música no contexto escolar. Os docentes destacam que a música, quando integrada a outras áreas do conhecimento, potencializa o aprendizado das crianças de forma lúdica, significativa e envolvente. Segundo os relatos, ao relacionar conteúdos musicais com linguagem oral e escrita,

matemática, movimento e artes visuais, é possível desenvolver múltiplas habilidades nas crianças, como atenção, coordenação motora, ritmo, expressão verbal e criatividade. Além disso, os professores enfatizam que a música favorece a criação de um ambiente mais acolhedor e colaborativo, promovendo a socialização entre os alunos e ampliando o interesse pelas atividades propostas. Essa percepção reforça a ideia de que a musicalização, quando planejada de forma intencional e articulada com outras linguagens, contribui diretamente para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Resultados

Os resultados revelaram que a grande maioria dos educadores e familiares considera a música um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. As respostas indicaram que atividades musicais estão presentes na rotina escolar e que as crianças demonstram entusiasmo e maior envolvimento durante essas práticas. Observou-se também que a musicalização influencia positivamente no desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da interação social e da autoestima infantil.

As falas dos participantes revelam percepções sensíveis e experiências concretas relacionadas ao impacto da música no cotidiano das crianças. Muitos relatos destacam que a musicalização desperta alegria, promove concentração e melhora a convivência social. Uma das falas menciona que “a criança se expressa com mais facilidade através das canções”, evidenciando que a música atua como mediadora da comunicação e expressão de sentimentos.

Alguns depoimentos também apontam que o contato com a música contribui significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora e da criatividade. Uma participante relatou que “ao cantar e dançar, a criança desenvolve movimentos corporais e amplia sua imaginação”, o que está em consonância com os princípios da Educação Infantil que valorizam o brincar, o movimento e as múltiplas linguagens.

As falas dos participantes revelam percepções sensíveis e experiências concretas relacionadas ao impacto da música no cotidiano das crianças. Muitos relatos destacam que a musicalização desperta alegria, promove concentração e melhora a convivência social. Uma das falas menciona que “a criança se expressa com mais facilidade através das canções”, evidenciando que a música atua como mediadora da comunicação e expressão de sentimentos.

Alguns depoimentos também apontam que o contato com a música contribui significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora e da criatividade. Uma participante relatou que “ao cantar e dançar, a criança desenvolve movimentos corporais e amplia sua imaginação”, o que está em consonância com os princípios da Educação Infantil que valorizam o brincar, o movimento e as múltiplas linguagens.

Há ainda ênfase na contribuição da música para o desenvolvimento emocional. Uma das respostas destaca que “as canções acalmam as crianças e ajudam a trabalhar suas emoções”, sugerindo que a música também pode ser utilizada como ferramenta para regulação emocional e construção de um ambiente mais acolhedor e harmônico.

A professora Nara Estela Carvalho, regente da turma participante da pesquisa, contribuiu com uma observação relevante:

A musicalização na Educação Infantil tem sido muito relevante. Percebemos a melhora da oralidade nas crianças, entre eles e com os educadores. As famílias também relataram que seus filhos passaram a falar mais e a pedir para cantar as músicas em casa.

Sua fala reforça a percepção de que a música não só estimula o desenvolvimento da linguagem oral, como também fortalece o vínculo entre escola e família, expandindo os efeitos positivos da musicalização para além do ambiente escolar.

A professora de musicalização Elaine Goulart Muller compartilhou uma reflexão aprofundada sobre sua vivência profissional, destacando:

Sabemos que a música está presente no cotidiano escolar das escolas de Educação Infantil e que se constitui em uma ferramenta importante para o desenvolvimento e aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas. Sendo assim, ao levar em conta minha pequena experiência enquanto educadora, que está desenvolvendo um trabalho com a musicalização infantil, na EMEI Jardim das Infâncias, é possível afirmar e perceber a influência desse trabalho no desenvolvimento infantil. Dessa maneira, promover experiências que contemplem a vivência musical torna-se de fundamental importância, pois permitem que as crianças tenham a oportunidade de ampliar o seu repertório musical, evidenciando no cotidiano o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem, bem como a ampliação do vocabulário a partir de uma dinâmica lúdica que envolve as crianças e promove a participação. Da mesma forma, a inserção da vivência musical no dia a dia promove o processo de sensibilização, de contato e da descoberta dos diferentes sons, além da percepção auditiva, dos diferentes ritmos, melodias e movimentos, estimulando o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e socioemocionais. Portanto, a musicalização infantil é um processo que busca tornar a criança sensível e receptiva ao mundo sonoro, despertando o prazer de ouvir e fazer música de forma lúdica, proporcionando um desenvolvimento integral.

Sua fala reforça com propriedade o papel estruturante da música no contexto escolar da Educação Infantil, destacando que a vivência musical qualificada promove avanços significativos em diversas dimensões do desenvolvimento infantil.

Os familiares entrevistados também demonstraram forte apoio à presença da música na escola, relatando que as crianças costumam levar para casa o que aprendem nas aulas e que frequentemente reproduzem as músicas em seu cotidiano. Isso indica que a aprendizagem musical transborda os muros escolares, promovendo vínculos afetivos entre escola, família e criança.

De forma geral, os relatos demonstram uma valorização da música não apenas como conteúdo, mas como uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral. A musicalização é percebida como caminho para promover autonomia, autoestima, socialização, concentração, criatividade e habilidades cognitivas — aspectos fundamentais no processo de formação das crianças na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, conclui-se que a música exerce influência positiva no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A combinação dos instrumentos quantitativos e qualitativos permitiu uma compreensão mais ampla e aprofundada do tema, revelando tanto dados numéricos quanto percepções subjetivas dos participantes. Portanto, a musicalização na Educação Infantil deve ser compreendida como uma linguagem transversal, que favorece a interdisciplinaridade e amplia as possibilidades de aprendizagem, não apenas no campo artístico, mas em todo o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e grotas: um estudo sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.
- ILARI, Beatriz. **Música na infância: desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- PENNA, Maura. **Educação musical e infância: práticas significativas na escola**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- SILVA, Rosângela Aparecida da. **Educação musical e interdisciplinaridade na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2010.
- SOUZA, Renata. **Música e desenvolvimento infantil: um olhar pedagógico**. Ijuí: UNIJUÍ, 2020.
- VIEIRA, Cláudia. **A linguagem musical no cotidiano da educação infantil**. Revista Educação em Debate, v. 45, n. 2, p. 122–137, 2021.



Inclusão Escolar no Século XXI - Breve Reflexão

School inclusion in the 21st Century - Brief Reflection

Edneia Maria de Oliveira Andrade

Especialista: Psicopedagogia institucional. Educação especial. ABA

Resumo: Existe um rol de culpas a serem analisadas até que se perpetue o verdadeiro culpado: os alunos são culpados pela suposta falta de interesse, a família é culpada por não acompanhar e ajustar sua rotina afim do desenvolvimento desta criança, a escola carrega a culpa de se conformar com a estagnação deste aprendizado, o governo carrega a culpa de não fortalecer políticas públicas que priorize a equidade a superação destes desafios. Através deste estudo vamos refletir sobre a perspectiva e a realidade desafiadora da Educação. A escola não pode ser pensada de forma isolada, não pode ser a única responsável pela inclusão pois as unidades se constituem através de muitos olhares e experiências, todos nós precisamos no sentir responsável pela inclusão, todos nós precisamos garantir que as oportunidades cheguem a todas as crianças, mesmo que em tempos distintos, de formas diferentes, mas que sobretudo atinjam a vida delas de forma a irradiar em suas vidas, para isso precisamos entender qual é o papel de cada um. No entanto torna-se inegociável a formação dos envolvidos neste processo, um espaço em que esse tema seja amplamente discutido, sem julgamentos e voltada totalmente para a superação da exclusão. Pensamos aqui, apesar da amplitude do tema, em desenvolver estratégia para amenizar a exclusão.

Palavras-chave: inclusão; escola; resistência social.

Abstract: There is a list of blames to be analyzed until the real culprit is identified: the students are to blame for the supposed lack of interest, the family is to blame for not following and adjusting its routine in order to ensure the development of this child, the school is to blame for accepting the stagnation of this learning, the government is to blame for not strengthening public policies that prioritize equity and overcoming these challenges. Through this study, we will reflect on the perspective and the challenging reality of Education. The school cannot be thought of in isolation, it cannot be the only one responsible for inclusion, because the units are formed through many perspectives and experiences. We all need to feel responsible for inclusion, we all need to ensure that opportunities reach all children, even if at different times, in different ways, but above all that they reach their lives in a way that radiates into their lives. For this, we need to understand what each one's role is. However, training those involved in this process is non-negotiable, as is a space where this topic can be widely discussed, without judgment and focused entirely on overcoming exclusion. We are thinking here, despite the breadth of the topic, of developing a strategy to alleviate exclusion.

Keywords: inclusion; school; social resistance.

INTRODUÇÃO

Ao pensar em inclusão hoje, levando-se em conta toda a tecnologia e a rapidez em que as informações, e as resposta chegam até nós, parece um assunto retrogrado.

Porém ao nos depararmos com a realidade nas escolas, percebemos uma grande lacuna a ser preenchida, sabemos que não existe uma receita pronta e

acabada para a inclusão, a escola constrói e desconstrói caminhos, por isso, faz-se necessário o apoio de todos os aqueles que circundam a vida da criança, comprometendo-se profundamente com o sucesso escolar destes pequenos.

Esse estudo vem mui respeitosamente pensar caminhos maneiras de ajudar as unidades neste grande desafio.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Diante da intencionalidade do artigo que é entender melhor sobre o inclusão, e sugerir soluções norteadoras para tal, esse artigos tem como referência, livros, artigos, relatos e experiências próprias para embasamento, por tanto foi feito pesquisas exploratórias e bibliográficas, sendo assim a metodologia usada é a qualitativa.

Desenvolvimento da Pesquisa

Apesar deste tema ter ampla discussão, ainda hoje temos grandes enfrentamentos entre o pensar inclusão e o acontecer inclusão. Existe uma dura resistência social no que se refere a incluir minorias. A educação não está fora desta discussão, a escola é um dos primeiros grupos sociais da vida humana, por tanto precisa despontar e nortear a inclusão.

A Educação Inclusiva ultrapassa a ideia de inclusão como sinônimo de respeito, tolerância e aceitação do outro, que não é igual a você. A inclusão é um movimento que possibilita ao aluno perceber-se como sujeito que tem potencial para aprender, para participar do contexto em que vive, de acordo com suas capacidades (Schimitz e Vivar, 2021).

Podemos dizer que o primórdio da inclusão está em descobrir, e entender a origem da dificuldade, e se esta dificuldade requer uma maior atenção da família, da saúde pública ou se está unicamente sobre a responsabilidade escolar. Porém esse estudo precisa ser feito no começo da vida escolar destas crianças, a precocidades destas informações são de muita relevância para garantir o suporte, tanto a criança como a família, as necessidades individuais dos estudantes precisam ser destacadas, a partir daí inferimos com grande força a formação inicial deste profissional que irá atendê-lo na unidade, professor, diretor, coordenador, professor de sala de recurso, auxiliares de higienização e alimentação, enfim todos que o cercam esse estudante dentro da unidades precisa de orientação e capacitação, juntamente com essa qualificação pensamos então em adequação física e alimentar, como já falado posteriormente esse movimento inclusivo precisa ser abraçado por todos desde a família, percorrendo toda a escola e principalmente pelas políticas públicas.

A formação dos profissionais da educação precisa se dar em torno da inclusão, no sentido de amenizar as dificuldades dos discentes, uma discussão voltada para pensar e ajustar mecanismos de superação da exclusão. Deve proporcionar o desenvolvimento de ações que abordem diferentes estratégias para diferentes dificuldades.

Os vários olhares da inclusão precisam estar interligados, em minha jornada profissional percorri os vários cargos dentro da unidade escolar, professora, coordenadora, professora de sala de recurso e diretora, em todas essas funções me deparei com esse desafio, nesta jornada profissional me trouxe a certeza de que a diferenciação faz se necessária para que de fato haja equidade nas oportunidades, e também para que valorizemos as diferenças.

Quando tratamos de inclusão escolar, não devemos categorizar apenas as crianças com deficiência, a generalização neste ponto de vista pode categorizar e gerar um enfraquecimento ao atendimento de outras classes minoritárias (pretos, índios, estrangeiros, crianças com transtornos, síndromes e estudantes que não tem diagnósticos, mas simplesmente tem maior dificuldade no aprendizado) a inclusão deve transpassar todos dentro da unidade, as pessoas não são singular, a empatia é uma qualidade indispensável para os envolvidos no processo educacional, há um caminho longo a ser pensado e trabalhado diariamente, deve ser um movimento contínuo, e avaliado com intuito de retomadas sempre que necessário.

Por fim intensifico a ideia de que a inclusão é um direito constituído e que ela não tem fim, deve ser garantida a todos, pelo tempo que for necessário. Esse é um direito universal que não pode ser negligenciado pois os prejuízos são gigantesco e podem perdurar por uma vida toda.

Os benefícios da inclusão não atingem somente quem precisa, diante de um mundo cada dia mais imediatista foquem no processo e o resultado virá, na certeza de uma sociedade futura bem mais empática e respeitosa.

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se crermos que isto implica formatar por completo o outro, ou regular, sem resistência alguma, o pensamento e a sensibilidade. Porém, parece atrativo, pelo menos para muitos, imaginar o ato de educar como o ato de deixar à disposição do outro tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é em algum aspecto. Uma educação que aposte em recorrer a um itinerário plural e criativo, sem padrão nem regras rígidas que encerrem o trajeto e enfatizem resultados excludentes (Duschatzky e Skliar, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos ser otimistas sobre o futuro com relação a inclusão das classes minoritária, pois apesar de passos lentos, já vimos um movimento de pessoas que levantam essa bandeira e lutam para que mudanças de comportamento e adequação de espaços sejam feitos e respeitados, conhecemos passado sombrio e repleto de preconceito, por isso indago a importância de se olhar com profundo zelo para as diferenças principalmente na escola, pois a educação é o principal meio para fomentar o desenvolvimento da criança. A conferência de Salamanca, em 1994 lembrou o governo de incluir as crianças com dificuldade e deficiência em seus planos, porém não podemos esperar que as escolas enfrentem esse desafio

de maneira isolada, esse é papel de toda sociedade. Na certeza de que precisamos melhorar muito sigamos na luta para assegurar uma educação que promova equidade e forme cidadão autônomos.

REFERÊNCIAS

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos **Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade**. Autores. -jul/dez-2000

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação e Inclusão Entendimento, proposições e práticas**. Autores: (Orgs.)

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva, Contexto sociais**. -2003

SILVEIRA Angélica Maria Schimitz; ,SOLER Rodrigo Diaz de Vivar , **Subjetividade Docente, Educação Inclusiva e Biopolítica: uma análise foucaultiana das produções científicas do Grupo de Trabalho GT15 (Educação Especial) da ANPEd Nacional, de 2019 e 2021**, RELEM – Revista Eletrônica Mutações ©by Ufam/Fic/Icsez



Desenvolvimento do Protagonismo Mediado nas Aulas de Educação Física na Escola de Tempo Integral no Município de Codajás – AM

Development of Mediated Protagonism in Physical Education Classes at the Full-Time School in the Municipality of Codajás – AM

Raphael Oliveira de Lima

Professor Licenciado em Educação Física, Mestre em Ciências da Educação (Unades-Py), professor de Ensino Médio (SEDUC-AM)

Resumo: O presente estudo teve como propósito analisar a relação entre o atletismo e o desenvolvimento do aluno protagonista a partir da intervenção pedagógica no ambiente escolar. Foi realizado um estudo qualitativo com 30 alunos do ensino médio regular de uma escola pública de tempo integral da cidade de Codajás (AM), Brasil. A intervenção educativa teve duração de 2 meses e focou em cinco temáticas esportivas: história-cultura, correr, pular, arremessar e utilizando jogos como mediadores no processo de aprendizagem. Finalmente, para desenvolver as informações coletadas para melhor compreensão dos resultados, verificou-se as percepções dos alunos sobre o conteúdo apresentado por meio de uma técnica de grupo focal. O resultado da metodologia adotada é que o conteúdo utilizado contribui positivamente para o desenvolvimento do caráter humano e do aluno e tem como foco estimular habilidades, conhecimentos e valores dos alunos. De acordo com os resultados de sua experiência, seu relato mostra que o conteúdo aplicado é muito importante para a formação pessoal e social dos alunos, e destaca o uso de jogos como uma ferramenta mediadora importante e prazerosa para a educação na forma. Os resultados das recomendações pedagógicas desenvolvidas evidenciam a importância da educação desportiva em ambiente escolar, o seu contributo prático para a formação e desenvolvimento humano dos alunos, e inserem-se na perspectiva educativa para o futuro das crianças e adolescentes. Portanto, julga-se que a educação física pode ser remarcada considerando os conteúdos do currículo e sua importância do ponto de vista formativo, podendo ser introduzida nas aulas de educação física escolar relacionando significado aos alunos participantes.

Palavras-chave: educação física escolar; protagonismo; atletismo; desenvolvimento humano.

Abstract: The objective of this study is to analyze the relationship between athletics and the development of the protagonist student from the pedagogical intervention in the school environment. A qualitative study was carried out with 30 regular high school students from a full-time public school in the city of Codajás (AM), Brazil. The educational instruction lasted 2 months and focused on five sports themes: history-culture, running-running, jumping, throwing and throwing, using games as mediators in the learning process. Finally, to develop the information collected for a better understanding of the results, we verified how the inclusion of students on the content was presented through a focus group technique. The result of the methodology adopted is that the content used contributes positively to the development of human and student character and is focused on stimulating students' skills, knowledge and values. According to the results of his experience, his report shows that the applied content is very important for the personal and social formation of the students and highlights the use

of games as an important and pleasant mediating tool for education. .in the form. The results of the pedagogical recommendations provide evidence of the importance of sports education in the school environment, its practical contribution to the training and human development of students and are part of the educational perspective for the future of children and adolescents. Therefore, it was judged that physical education can be rescheduled considering the contents of the curriculum and its importance from the formative point of view and can be directed in physical education classes at school, relating meaning to the students participating.

Abstract: school physical education; protagonism; athletics; human development.

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitula-se “**Desenvolvimento do protagonismo mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral no município de Codajás – AM**”.O esporte, conteúdo tradicional do componente curricular da Educação Física é uma das manifestações culturais mais ensinadas para crianças e jovens no ambiente escolar. Devido ao fato desse estar presente hegemonicamente na escola, o professor deve adotar um trato pedagógico que abranja o esporte em sua complexa relação de conteúdo histórico e culturalmente produzido com o fazer prático (Carlan, Kunz,Fensterseifer, 2012).

Nessa perspectiva, os docentes devem oportunizar possibilidades pedagógicas que considerem os saberes dos alunos, os possibilitando ao desenvolvimento de valores e atitudes apropriadas a partir da aprendizagem de movimentos esportivos e de conceitos histórico e culturais (Machado, Galatti, Paes, 2014). Aprimoramento de gestos naturais e instintivos do homem são a base de movimentos técnicos do da modalidade do Atletismo,ao qual se compõe por corridas, saltos e lançamentos. Assim, atribuir sentidos e significados a um gesto perpassa pela mediação e reflexão do conteúdo, de sua evolução, associação e sua relação com a cultura e história da sociedade vigente (Daolio, 2002).

Paes (1996) argumenta que a escola, em especial as aulas de educação física, parece ser um meio especial para discutir e compreender as complexidades dos fenômenos esportivos.

O atletismo é uma área que pode e deve ser implementada na educação básica, pois oferece uma infinidade de possibilidades de formação e desenvolvimento dos alunos. Refletindo sobre as possibilidades específicas de ensino do atletismo nas escolas, Souza (2015) destaca uma série de princípios que devem ser discutidos e respeitados na prática educacional. Dentre esses princípios destacam-se o “conceito”, que visa entender a diferença entre atividade natural e esporte; “maduro”, a compreensão de que o atletismo infantil é diferente do atletismo adulto, e o princípio ‘lúdico’, visa uma aprendizagem concreta e significativa.

A demanda de conhecer as dimensões histórico-culturais permite que as propostas de educação esportiva revelem sua relação com o presente e avancem no sentido de corrigir ou redesenhar os contextos atuais. Historicamente, a importância das dimensões culturais na educação esportiva foi considerada por Machado, Galati

e Paes, e como influenciar a apreciação esportiva, as preferências esportivas, redefinir essas atividades se os alunos não conhecem a trajetória, desenvolvimento, ocorrência de esportes, eventos esportivos internacionais, se ele não entende o contexto das regras (Machado; Galatti; Paes, 2014, p. 6).

Darido (2005) destaca o conhecimento histórico como conteúdo essencial nas aulas de educação física. Por isso, conhecer a história do atletismo pode levar a uma valorização do esporte, contribuindo para o surgimento de uma visão diferenciada da escola em relação ao formato. Você deve entender a influência da mídia. Isso não dá ao esporte a publicidade necessária para torná-lo mais atraente. Esse cenário também precisa ser abordado nas aulas de ginástica escolar. A esse respeito, segundo Souza *et al.* (2013), o quadro atual, devido à pujança dos artigos esportivos, torna-se sombrio. É importante converter marcas e resultados em números, em busca, sobretudo, do desenvolvimento econômico e social.

Nesse caminho, Darido e Rangel (2008) relatam que o ensino da educação física deve ir além da dimensão processual, do conhecimento, ensinar o contexto em que as habilidades aprendidas são ensinadas e integrar os alunos à cultura. A educação esportiva, assim como as demais modalidades, deve estar vinculada aos princípios da pedagogia do esporte relativos ao currículo, vivência, aprendizado e treinamento do esporte, sem deixar de lado o desenvolvimento do esporte pelo esporte (Galatti; Leonardi; Paes, 2014).

Assim, para Souza (2015), o atletismo é visto como uma rica manifestação da cultura física humana que se tornou tão importante para a civilização humana. Chegada e inserção no nosso país. A prática pedagógica, que considera aspectos motivacionais e/ou técnicos em detrimento de valores relacionados à educação esportiva, indica uma aula limitada à atenção de pouca ou nenhuma escolarização de qualquer aluno nas dependências da Escola.

A prática pedagógica, que considera aspectos motivacionais e/ou técnicos em detrimento de valores pertinentes à educação esportiva, indica uma aula limitada à atenção de poucos ou quase nenhum aluno no âmbito da Escola.

No Ensino do Atletismo Escolar, em sua essência, deve-se propiciar ao discente um desenvolvimento amplo e um aprendizado significativo, sobretudo nos aspectos relacionados a compreensão do movimento dentro de um olhar cultural e plural (Rosa, Souza, Mendes, Wandscheer, Backes, 2017).

A FERRAMENTA DE JOGOS PARA O ENSINAMENTO DO ATLETISMO

A brincadeira pode ser definida como um fenômeno bastante complexo, porém simples e de fácil compreensão para a criança (Darido; Rangel, 2008). Os jogos de grande interesse para pesquisadores famosos estão intimamente relacionados à diversão, humor, ação lúdica, sujeito fraco, quando criança, para proporcionar uma visão ampla, consciente e significativa desenvolvimento (Souza, 2001).

Segundo Morin (2000, p. 59), é fundamental reconhecer que “as atividades lúdicas não são apenas uma trégua antes do retorno à vida real ou ao trabalho, e referem-se à natureza humana em sua natureza”.

Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) afirmam que se trata de uma variante do jogo *stricto* que já o conhecemos, isto é, aquele jogo considerado filosófico, aparentemente distante dos aspectos educacionais. Assim, o jogo educativo é pensado para fazer emergir dos jogadores diversas habilidades cognitivas, já o jogo dito *stricto* é aquele que, segundo Brougère (1998), Caillois (2017) e Huizinga (2019) é caracterizado como uma atividade livre, consciente, não séria, exterior à vida real, sem interesse material, que possui uma finalidade em si mesmo, proporciona prazer ao jogador, tem caráter representativo ou fictício, limita-se no tempo e no espaço presente e, ainda, possui regras que podem ser implícitas e/ou explícitas. Logo, o jogo, em sua concepção filosófica, é diferente do jogo educativo.

Huizinga (2019), que reiteram que os jogos precisam ter, em seu escopo, um regramento próprio para ser capaz de propiciar um bom funcionamento, além de divertimento, é claro. Além disso, conforme ainda aponta o autor supracitado, estudos de Huizinga (2019), que afirma que as características do jogo incluem ser uma atividade que gera prazer e diversão e, portanto, ser lúdica, além de ser uma atividade voluntária e, logo, não obrigatória, e sim livre.

O esporte com cunho educacional um ambiente lúdico em que os alunos aprendam jogando, ou seja, os alunos aprendam esporte praticando esporte (Freire, 2012). O mesmo autor acrescenta que “temos que ensinar fora do esporte, ou seja, aprendendo o esporte, os alunos vão além, aprendendo o que pode ser bom para a vida deles fora da escola” (Freire, p. 52, 2012).

Nesse contexto, Freire (2012, p. 70), em sua memória de professor de esportes, escreve: “É mais do que ensinar a correr, pular ou arremessar, mas correr, pular e arremessar também são educativos, muito na vida”.

Os jogos proporcionam aos alunos o desenvolvimento da complexidade global ao mesmo tempo em que facilitam a articulação de diferentes habilidades e conhecimentos. Assim, Paes (1996) aponta o jogo como um facilitador do processo de aprendizagem no treinamento esportivo. No entanto, este estudo examina os jogos como ferramentas para infundir história e cultura, esclarecendo a relação entre o desenvolvimento humano e jogos e brincadeiras na educação de conteúdos esportivos, em intervenções educativas no espaço educacional.

Os Quatro Pilares para a Educação do Século XXI

Em 1993, as Nações Unidas estabeleceram a Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, com o objetivo de capturar as tendências educacionais à luz do ritmo acelerado da globalização. O presidente da comissão foi atribuído a Jacques Delors. Partindo da ideia de aprender a ser (Faure, 1974), o relatório conclui que a educação deve ser estruturada em torno de quatro pilares (Delors, 1998).

Os jogos e o esporte têm sido citados como uma oportunidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e valores, e a educação deve se adequar às mudanças que ocorrem no mundo globalizado (Hassenpflug, 2004; Souza *et al.* 2015). De acordo com essa lógica, um dos principais papéis da educação é estimular os alunos a dominar suas próprias habilidades.

Segundo Delors (2003) a educação “deve levar as pessoas a assumirem o seu próprio destino e contribuir para o progresso da sociedade em que vivem, desenvolvimento baseado na participação responsável dos indivíduos e das comunidades”. Assim, ele estabeleceu quatro pilares para apoiar o desenvolvimento holístico dos alunos: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser, são apresentados a seguir.

Aprender a conhecer (capacidade cognitiva) pode ser definido como a apropriação e ampliação do conhecimento despertado pela curiosidade do aprendiz em conhecer e transmitir esse conhecimento. Para promover esse pilar de forma efetiva, é preciso entender que o simples fato de ensinar não se traduz em aprendizado. Portanto, é necessário determinar como ensinar, por meio da criação, reprodução e extensão do conhecimento adquirido.

A sua aplicação na intervenção educativa passa por despertar a curiosidade das crianças e adolescentes em vários domínios: as artes, o desporto, a sociedade, a saúde, entre outros; as coisas podem ser ligadas ao seu contexto, o que dá referências aos seus estilos de vida, modos de agir e consciência na sociedade (Delors, 1998).

Nesse sentido, pensa-se que o conhecimento estimulante e revigorante da modalidade, baseado em referenciais histórico-culturais (Machado; Galatti; Paes, 2014), pode atestar o real desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. Os valores envolvidos na aprendizagem do conhecimento são: causalidade, discriminação, imagem de fundo, imaginação, linguagem, memória, consciência espacial, percepção do tempo e resolução de problemas (Hassenpflug, 2004). Aprender a fazer (habilidades produtivas) envolve aplicar na prática o conhecimento previamente aprendido.

Portanto, deve-se priorizar o desenvolvimento de habilidades que possam ser úteis em todos os tipos de atividades para que os indivíduos possam praticar os conhecimentos adquiridos e enfrentar as situações que surgirão nas diferentes fases da vida. Esse conhecimento não se limita a simplesmente reproduzir algo.

Os valores associados à aprendizagem pela ação são autonomia, autogestão, criatividade, tomada de decisão, organização, criação de regras, liderança compartilhada e competência organizacional (Hassenpflug, 2004).

Aprender a conviver (competência social), segundo Delors (1998), inclui o desenvolvimento de competências relacionais, de forma a promover a integração interpessoal, livre de preconceitos e ideias à disposição dos outros. Para estabelecer a mediocridade, é preciso entender duas formas distintas de relacionamento interpessoal. Primeiro, no nível interpessoal e, segundo, no nível social. Saber viver consigo mesmo e com os outros é a base evolutiva de todo ser humano.

Crescer como ser humano significa aprofundar relacionamentos, respeitar as diferenças e aprender com elas. É preciso praticar a convivência pacífica, estimulando os alunos a formarem relações que contribuam para a formação de seres humanos justos e dignos e para a consciência de seus direitos e deveres para com o próximo e a sociedade. A convivência é um elemento importante de uma educação consciente que privilegia a plena cidadania e o desenvolvimento de competências. Os valores relacionados ao aprender a conviver são: afeto, cooperação, comunidade, interação, participação, sociabilidade, reconhecimento do outro e respeito às diferenças (Hassenpflug, 2004).

Crescer como pessoa significa aprofundar relacionamentos, respeitar as diferenças e aprender com elas. Ao personificar a convivência pacífica, os alunos devem ser estimulados a construir relacionamentos que contribuam para a formação da honestidade, dignidade, consciência de seus direitos e responsabilidades para com o próximo e a sociedade. A coexistência é um componente chave da educação da consciência focada na cidadania plena e no desenvolvimento de habilidades. Os valores associados ao aprender a conviver são o afeto, a cooperação, o grupo, a interação, a participação, a hospitalidade, a aceitação do outro e o respeito às diferenças (Hassenpflug, 2004).

Aprender a tornar-se (habilidades Pessoais) consiste em incentivar os alunos a desenvolverem os princípios acima (saber, fazer, conviver) para desenvolver todo o seu potencial e liderar pessoas de forma holística. Autorrealização a partir do conhecimento de si e dos outros, facilitando mudanças significativas na própria vida, ao mesmo tempo em que toma consciência da própria identidade, transformando-se e construindo continuamente o próprio caráter (Delors, 1998)

Deve ser considerado como uma pedra angular. É o resultado e a base dos quatro pilares da educação. É inerente à experiência de aprendizagem de todos os alunos. Porque o conteúdo está no centro do desenvolvimento de competências. Um indivíduo que estabelece uma relação de confiança, conhecimento e realização consigo mesmo torna-se um sujeito da história que pode escolher seu próprio caminho e distinguir o melhor. Os valores associados ao aprender a ser são autoconhecimento, autodeterminação, autorrespeito, autorrealização, sentido da vida e resistência (Hassenpflug, 2004).

No Ensino do Atletismo Escolar, em sua essência, deve-se propiciar ao discente um desenvolvimento amplo e um aprendizado significativo, sobretudo nos aspectos relacionados a compreensão do movimento dentro de um olhar cultural e plural (Rosa, Souza, Mendes, Wandscheer, Backes, 2017). Para Kunz (2001) a escola se configura como um espaço social cabível de fomentar práticas esportivas dentro de uma compreensão crítica, na qual possibilita estabelecer conexões com o contexto sociocultural.

Educação Física e Esporte: Interface com o Desenvolvimento do Protagonismo do Aluno(a)

A perspectiva global é marcante quando refletimos sobre os valores da civilização hoje. Inúmeras situações nos levam a crer que a humanidade humana está se esvaindo, enquanto a intolerância e a insensibilidade prevalecem nas relações, colocando-nos numa situação de relação homem-hospedeiro, corpo e homem-objeto.

A sociedade deve reconhecer e aceitar à sua maneira que compartilhamos o mesmo espaço e um ambiente único, e deve apoiar ações mais sensíveis entre si (Morin, 2000). A construção do indivíduo e o papel da escola na formação de valores é um tema de investigação que tem vindo a ser estudado, uma vez que se integram no quadro do sistema simbólico cultural de construção, instrução e controle da vida social (Miranda Freire, 2014).

A escola surge como um espaço adequado e necessário para a autoexpressão, para questionar essas ações e para efetivar relações mais igualitárias nesse espaço. Dessa forma, como estimular esse novo cenário, no qual se espera uma relação mais horizontal entre os atores, atesta uma melhor formação humana no marco de uma Educação para a vida?

A entidade reconhece o potencial do esporte como ferramenta de desenvolvimento social e humano e como auxiliar na busca pela paz, mas ressalta que ainda precisa ser plenamente compreendido, respeitando as regras da cultura (UNESCO, 2003).

Nesse sentido, o esporte deve ser entendido como um fenômeno social e cultural formado por meio das relações humanas, devendo ser desenvolvido na perspectiva do desenvolvimento humano reduzindo a situação esportiva justa sem se limitar a um conceito unilateral Freire (2009), Scaglia (2009) e Suja *et al.* (2011).

Por essa importância, diante do panorama anterior e do desenvolvimento de habilidades para a formação integral desse indivíduo, o esporte tem despertado atenção e é considerado um dos temas atuais no campo da educação física.

Assim, a pedagogia do esporte, por meio de diversos autores, tem reforçado que os valores percebidos pelo esporte podem ser transferidos para outras configurações. As escolas, principalmente as aulas de educação física, têm sido tradicionalmente espaços de ensino do esporte, porém, devem entrelaçar certos princípios pedagógicos para a prática do esporte (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012).

Por isso, entendemos que a Educação Física como disciplina deve assumir o grande desafio de apoiar a formação de bons cidadãos que saibam responder com a mente aberta às circunstâncias que a vida apresenta. Servir as pessoas, resolver grandes problemas e contribuir para transformar a humanidade. Nesse sentido, acredita-se que a educação física no ensino médio pode estar relacionada ao PCN's proposto.

Ao participar em atividade física, estabelecer relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecer e respeitar as características físicas e funcionais próprias e dos outros, independentemente de discriminação baseada em características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; ter uma atitude de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas situações lúdicas e desportivas, rejeitando todas as formas de violência.

Dessa forma, a Educação Física tem um papel relevante no processo de formação dos discentes, pois contribui para a formação do homem em sua totalidade e auxilia no processo de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, e na transmissão de valores e conceitos, contribuindo para a convivência em grupos (Silva, 2012)

Segundo Bracht *et al.* (2003, p. 52), no imaginário social em que a Educação Física reflete basicamente um espaço e tempo escolares vinculados ao fenômeno esportivo. Apesar da ideia muito comum de que “ensinar um esporte” é apenas ensinar a praticá-lo, já existe a compreensão e a necessidade de que a teoria/prática esportiva, enquanto parte do conteúdo a ser ensinado na escola, deve ser mediada por uma teoria pedagógica crítica, reconhecendo o esporte como um fenômeno socialmente produzido (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012).

Portanto na concepção de (Kunz, 2001) o Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física e a produção científica decorrente dele foram importantes para repensar a área, principalmente em função da preocupação com as realizações concretas no campo escolar da Educação Física. Pode-se constatar, porém, que ainda hoje poucos avanços aconteceram na efetiva prática do ensino da Educação Física.

São necessários, no entanto, ainda muitos avanços teóricos e didático-pedagógicos que contribuam para compreender o esporte num sentido muito além de mera prática, ou seja, como um fenômeno sócio-histórico-cultural em que a Educação Física escolar produza a aquisição de um saber fazer e saber sobre esse fazer do esporte (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo principal deste estudo, ou seja, de analisar o processo de ensino-aprendizagem do atletismo e suas interfaces com o desenvolvimento do protagonismo aluno(a), as evidências encontradas permitem concluir que a prática pedagógica dessa modalidade em ambiente escolar possibilitou, por meio do jogo, a descoberta de uma modalidade enriquecedora para os alunos. A abertura para que outras crianças da comunidade pudessem participar, certificou a possibilidade desse esporte acontecer na escola, tornando-o reconhecido pela comunidade envolvida no processo.

A modalidade no ambiente estudado, apresentou-se como um esporte multifacetado, passível de ser apreendido e possível, enquanto conteúdo dentro das aulas de Educação Física na escola. O atletismo de características individuais,

neste estudo, pode ser conduzido a um sentido de maior complexidade, dentro de uma configuração coletiva sem perder as integridade do indivíduo.

Assim, através da valorização dos valores do desenvolvimento humano, a intervenção aproveitou os pensamentos capazes de formar nos alunos o autocontrole para guiar o seu próprio caminho, conseguindo enfrentar as tensões da vida. em que as tensões entre os mundos global e local, entre o universal e o individual, entre tradição e modernidade, entre competição e solidariedade (Morin, 2000).

Essa abordagem enfoca as sutilezas da relação professor-aluno, estabelece equivalência entre ambos e caminha na direção da construção de uma educação que se alicerça em outras perspectivas de formação humana, permitindo que a criança tenha espaço, potenciais sociais existentes. Por meio da brincadeira, vivemos intensamente nossos sonhos e fantasias com mais tempo livre, mais diversão e mais amor (Souza, 2001).

Constatou-se, que o significado e o contributo de uma intervenção educativa para o desporto em contexto escolar e as suas possíveis interfaces com a formação de alunos protagonistas. E visto claramente que as emoções e os sentimentos, ainda que inconscientemente, permeiam o ato educativo e representam um fator importante. Relações estabelecidas entre alunos e conteúdo. A aula contribui para a formação de propostas para o crescimento dos alunos por meio do esporte e permite compreender a relação entre os sujeitos, deu sentido e significado ao ato do outro, tornou o outro uma questão importante e, o mais importante, criou mais relações iguais dentro do ambiente escolar. Portanto, o ensino do conteúdo do atletismo convocou a ideia de que vai além do simples ensino do atletismo para captar o universo do esporte escolar e seus significados culturais.

As competências foram desenvolvidas principalmente por meio de demandas de ação educativa coletiva. Desta forma podem ser estimuladas as habilidades cognitivas, produtivas, sociais, relacionais e motoras e desta forma o aluno é percebido como um ser completo e se apresenta de acordo com as propostas dos quatro pilares dos insights para a Educação do Futuro.

Os alunos podem aprender sobre o atletismo, conhecer sua história e cultura e se envolver com o formato, não só na escola, mas com a comunidade escolar. Assim, a capacidade cognitiva é adquirida em diferentes situações. Conclui-se também que a capacidade produtiva se desenvolve por meio de jogos que, em diversas situações, estimulam a criatividade, a construção, a tomada de decisões, a organização e o autocontrole. O desporto cria relações interativas e potência a competência social, proporcionando aos alunos momentos marcantes, permitindo-lhes conhecer novos pares ou mesmo respeitar e reconhecer as diferenças e os saberes existentes levaram-nos a partilhar um espaço comum.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maria Beatriz; MANDIGO, James. **O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil: uma perspectiva canadense**. In: SILVA, Maria Aparecida da; OLIVEIRA, Maria Teresa (Orgs.). *Brincar e aprender: a importância do lúdico na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 45–62.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- Carlan, P., Kunz, E., Fensterseifer, P. E. (2012). **O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: Estudo de casode uma prática pedagógica “inovadora”**. *Movimento* (UFRGS), 18(4), 55–75.
- CLEOPHAS, M. G.; CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de química/ciências? Colocando os pingos nos “is”. In: CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M. H. F. B. (org.). **Didatização lúdica no ensino de química/ciências** São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 33-43.
- Daolio, J. (2002). **Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer**. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 10(4), 99-103
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. 316 p. ISBN 978-85-277-1757-1.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- DARIDO, SURAYA. M. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro, RJ: GUANABARA KOOGAN, 2003.
- DELORS, Jacques. *et al.* **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- HASSENPLUG, Dietmar. *Educação Física e Cultura: uma abordagem crítica*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1991.

MACHADO, G. V., Galatti, L. R., Paes, R. R. (2014). **Pedagogia do esporte e o referencial his-tórico-cultural: Interlocação entre teoria e prática**. Pensar a prática, 17, 414-430.

MIRANDA, M. C., & MUSZKAT, M. **Neuropsicologia do desenvolvimento**. Em V. M. Andrade, F. H. Santos & F. A. B. Orlando, Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

MORIN, E. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez.

PAES, Roberto Rodrigues. **A pedagogia do esporte e os jogos coletivos**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCLiar. M. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007. On line. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em 23 de jun de 2022.

SILVA, C. S. DA.; SOARES, M. H. F. B.. **Estudo bibliográfico sobre conceito de jogo, cultura lúdica e abordagem de pesquisa em um periódico científico de Ensino de Química**. Ciência & Educação (Bauru), v. 29, p. e23003, 2023.

SOUZA, Doralice Lange de; CASTRO, Suélen Barboza Eiras de. **Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016: propostas para o esporte educacional, de participação e de rendimento**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 507–518, 2015.

SOUZA, Elenice Rosa de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

SOUZA, Ana Paula Prestes de; SOUZA, Doralice Lange de; CASTRO, Suélen Barboza Eiras de; MEZZADRI, Fernando Marinho. **Megaeventos esportivos: competições esportivas ou políticas/econômicas?**. Motrivivência, Florianópolis, n. 41, p. 101–114, 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n41p101. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2013v25n41p101>.



Brincar, Interagir e Conviver como Instrumentos de Estímulos às Aprendizagens

Playing, Interacting, and Coexisting as Tools for Stimulating Learning

Angélica Endl

Licenciatura em Letras, Português e Respectivas Literaturas, UNIJUÍ, Ijuí/RS. Pós-graduada Lato Sensu em Educação Infantil, Universidade do Tuiutí do Paraná, em convênio com a Unineste de Santo Ângelo/RS. Professora em Escola da Rede Municipal Infantil de Ijuí

Geisa Falcão de Oliveira Santana

Licenciatura em Pedagogia, UNIJUÍ, Ijuí/RS. Pós-Graduada em Gestão Educacional, UFSM, Santa Maria/RS. Professora em Escola da Rede Municipal Infantil de Ijuí

Resumo: O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o brincar, interagir e conviver enquanto instrumentos de aprendizagem na Educação Infantil, destacando a importância fundamental dessa etapa na formação humana. A aprendizagem das crianças é construída por meio da interação com o outro e com o seu entorno, o que contribui para o desenvolvimento de sua personalidade e individualidade. A partir dessa premissa, pretende-se analisar o papel das interações e das brincadeiras como instrumentos essenciais para o estímulo da aprendizagem, abordando sua influência na constituição dos sujeitos de ensino. O tema justifica-se pela complexidade envolvida na aprendizagem infantil e pela necessidade de compreender o impacto dessas práticas pedagógicas no processo educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa e com base em revisão bibliográfica, consulta documentos legais, obras, teses e artigos publicados sobre o assunto. Conclui-se que, para promover uma aprendizagem de qualidade, é fundamental oferecer tempo de convivência, que possibilite à criança o reconhecimento do outro como sujeito, gerando empatia e contribuindo para a construção de conhecimentos significativos.

Palavras-chave: educação infantil; brincar; interagir; conviver.

Abstract: This study aims to reflect on play, interaction, and coexistence as learning tools in early childhood education, highlighting the fundamental importance of this stage in human development. Children's learning is built through interaction with others and their surroundings, which contributes to the development of their personality and individuality. Based on this premise, the study seeks to analyze the role of interactions and play as essential instruments for stimulating learning, addressing their influence on the formation of learners. The relevance of this topic lies in the complexity of children's learning and the need to understand the impact of these pedagogical practices on the educational process. This qualitative research, based on a bibliographic review, consults legal documents, books, theses, and articles published on the subject. It is concluded that, to promote quality learning, it is essential to provide time for social interaction, allowing children to recognize others as individuals, fostering empathy, and contributing to the construction of meaningful knowledge.

Keywords: early childhood education; play; interact; coexist.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em Creche e Pré-Escola, que se apresenta como espaço permanente de educação e cuidado de crianças de 0 até 5 anos de idade. Etapa esta fundamental para qualquer criança, é um período em que se começa a ter vivências imprescindíveis para a formação humana, como, conhecimento de mundo, das individualidades e da pluralidade cultural.

É nesse momento que são proporcionados à infância, um conjunto de vivências, que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico no sentido de promover o desenvolvimento integral destas crianças (Brasil, 2010, p. 12).

O que torna a Educação Infantil um importante período da constituição humana, pois é a oportunidade de estabelecer conexões para toda a vida, as quais acontecem na interação com o outro e o seu entorno.

É um momento de aprendizagem em tempos e espaços diversos, para que a criança tenha condições necessárias de usufruir das possibilidades brincantes como sujeito de direito, a fim de ter garantia para o desenvolvimento integral, no que diz respeito também, aos saberes e conhecimentos e o acesso aos bens culturais e a igualdade de oportunidades educacionais.

Além disso, é importante destacar as possibilidades de vivências permeadas pela Educação Infantil, desde a coletividade de experiências, da afetividade, de diálogos, tempos, espaços, materialidades, brincadeiras, musicalidade, artes, potencialização da autonomia, dentre tantos outros aspectos que contribuem para o desenvolvimento. Assim, considerando que, o brincar é algo primordial para a criança, é por intermédio dele que ela vai constituindo o seu conhecimento. É mediante o brinquedo que ela estabelece conexões individuais e coletivas expressando a sua compreensão de mundo.

Brincando, interagindo e convivendo, a criança amplia e acomoda o pensamento fazendo uso do raciocínio lógico. Reflete sobre possibilidades ou hipóteses e resolve situações problema de forma autônoma e criativa estabelecendo assim, estratégias de aprendizagem.

Nesta perspectiva, é indispensável proporcionar à criança encontros constantes com as diferentes linguagens que, inseridos num ambiente social como a Educação Infantil, a criança tem possibilidades de estabelecer conhecimento, valores e ampliar habilidades e competências, permeando desenvolvimento de sua integralidade, desde os movimentos articulados até aspectos físicos e biológicos, sociais, culturais, afetivos, de linguagem e da comunicação.

O assunto escolhido justifica-se pela amplitude que envolve as aprendizagens na infância, especificamente na Educação Infantil. O objetivo de uma forma geral, visa compreender o papel do Brincar, Interagir e Conviver como instrumentos de estímulo nas aprendizagens, pesquisando como esses elementos são relevantes nesse processo que vai muito além do educar e do cuidar.

Nesse contexto, tomamos por base fundamentos em estudiosos como Vygotsky, Kishimoto, Brougère, Oliveira, Tibira, Piorski, Rinaldi, dentre outros teóricos, a partir da metodologia de pesquisa bibliográfica, qualitativa, com levantamento de dados em documentos legais, obras, teses e artigos publicados, com o intuito de obter uma visão mais ampla do objetivo a ser estudado. Diante do exposto, foram levantados tópicos para uma análise reflexiva sobre a criança, a Educação Infantil, o Brincar, o Interagir e o Conviver.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação Infantil como Espaço de Aprendizagens

Por se tratar de uma etapa fundamental para aprendizagem na infância, a Educação Infantil integra a Educação Básica no Brasil, sendo garantida pela Constituição Federal de 1988 e consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade. Sendo esta a porta de entrada para ampliar na criança o convívio social, tendo a oportunidade de construir suas hipóteses e aprendizagem sobre o mundo.

Conforme a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes para a Educação Infantil, que dispõem os artigos 8 e 9:

Artigo 8. A Proposta pedagógica das instituições da Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito à dignidade à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.

Artigo 9. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos nortecedores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009).

No entanto, além desses direitos que lhes são conferidos, às crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento estão sempre construindo conhecimento, o que torna significativa as relações do brincar, interagir e conviver no espaço educador de formação da criança.

Sendo que, nas relações estabelecidas por elas, nas vivências cotidianas, que vão ressignificando sua história, seu pensamento, seu imaginário, construindo com isso, conhecimento, por meio de experimentações.

Nesta perspectiva, o pensamento da criança evolui gradualmente, estruturando-se a cada nova experiência vivida de forma singular. Por meio da interação com o outro, enriquecem suas ideias, construindo significados cada vez mais complexos que nutrem a formação do ser. Destaca-se que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, o que possibilita as descobertas pessoais no espaço em que convive, participa e explora.

Enquanto protagonista no processo de aquisição de conhecimento, a criança é um ser que aprende, se desenvolve e se constitui de forma autônoma, a partir de experiências cotidianas potencializadas pela Educação Infantil, pois é nesse período da infância que elas têm oportunidade de ampliar as experiências em um ambiente coletivo. Nesta interação com outras crianças e com os adultos, o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, é favorecido permitindo a construção do conhecimento de forma colaborativa.

O brincar é um dos eixos norteadores da Educação Infantil e segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), os eixos brincar e as interações devem permear o cotidiano da Educação Infantil, haja vista que o brincar é um dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, as crianças têm o direito de aprender brincando (Brasil, 2017).

O brincar como instrumento de aprendizagem

Considerando o cenário das infâncias, as evoluções das brincadeiras e formas de brincar, bem como as compreensões do brincar além do brinquedo, e refletindo sobre esses brincare, sobre o(s) brinquedo(s) e os materiais e materialidades, consideramos que a infância é um período em que o brincar exerce papel essencial na constituição das aprendizagens. Isso porque, é brincando que a criança adquire conhecimentos, elaborando hipóteses e ressignificando realidades, reproduzindo gestos e atitudes da sua cultura, na medida em que as brincadeiras são base de sua rotina diária.

É fato que a brincadeira faz parte do ser criança, sendo um recurso indispensável da aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento da infância, contribuindo expressivamente para a ampliação da linguagem, do conhecer e compreender o ser, o sentir e estar no mundo. É também, por intermédio do brincar, que a criança se depara com circunstâncias desafiadoras de modo que, assim, sente-se estimulada a buscar alternativas e soluções.

O brincar tem relação direta com as interações, tanto pessoais quanto com ambientes, espaços e materialidades, permeando a imaginação e a criatividade, nessa prática natural da criança, ao passo que nos evoca pensar sobre as instituições de Educação Infantil como territórios que contribuem muito para esse processo.

Nesse sentido, um dos campos de experiências da Educação Infantil, proposto pela BNCC é escuta, fala, pensamento e imaginação, que está destacado também nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

Temos nas DCNEI que brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito

cedo, poder se comunicar por meio de gestos e sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. É por intermédio das brincadeiras que as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, ampliando as capacidades de socialização, dadas pela interação.

Essa autonomia e o desenvolvimento da identidade, que o brincar possibilita, fornecerá à criança o conhecimento do seu universo social (de si, da família, escola, mundo). Isso porque, enquanto brinca a criança:

[...] vai elaborando teoria sobre o mundo, sobre suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos, age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos e com os objetos explora, movimenta, pensa, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina (Grassi, 2008, p. 33).

O brincar, sem dúvida, é um instrumento em que a criança desenvolve habilidades como: confiança, raciocínio, persistência e perseverança, pois aprende a ganhar, perder e dividir, adquirindo hábitos e atitudes importantes para o seu convívio social.

Para Vygotsky (1998, p. 81):

O brincar é a fonte de desenvolvimento e de aprendizagens constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Portanto, o ato de brincar é uma ação empreendida sobre o brinquedo ou brincadeira realizado pela criança construída nas relações, interações, a fim de construir significações, para sua formação, desenvolvendo-se cultural e socialmente, sendo essa uma importante vivência para sua formação.

[...] os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! Já dado de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado de aprender sobre o mundo em que vivemos [...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimento e a habilidades no âmbito da linguagem da cognição, dos valores e das sociabilidades [...] (Brasil, 2007, p. 39).

Para Kishimoto (2010), o brinquedo é como um pedaço de cultura posto ao alcance da criança e a manipulação deste, leva a criança a ação e a representação, agir e imaginar.

O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre a jornada e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciando na infância, que permite aos sujeitos se desprendem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo (Brasil, 2007, p. 36).

Completando essa ideia Brougère (2006, p. 14) afirma que o brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume, está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação, em que a própria criança dá sentido aos diferentes elementos e materialidades em suas interações do brincar.

De acordo com Kishimoto (2010, p. 1), ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

É importante afirmar que a partir dessa relação com diferentes possibilidades e elementos brincantes, bem como o brinquedo e o ato de brincar coletivamente, na interação com o outro e o seu ambiente, é que a criança vai ressignificando a sua cultura, desenvolvendo-se e formando personalidade. Pois, “a brincadeira é um lugar de construção de cultura fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade” (Brasil, 2007, p. 41).

O brincar com o outro, portanto, é uma experiência de Cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Desta forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (Brasil, 2007, p. 41).

A criança usa o brinquedo de forma convencional ou os transforma naquilo que o seu pensamento permite, de tal modo que é essencial ampliar esse debate, adentrando o vasto e dinâmico universo do brincar na natureza. Este cenário oferece uma infinidade de possibilidades de interação, são descobertas e aprendizagens que emergem do fazer e do construir.

Para Brougère (2006) é possível expandir o conceito de brinquedo, no sentido de incluir a interação com a natureza como um recurso importante e fundamental para as brincadeiras também. Destacando que enriquecemos as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil com o contato direto com elementos naturais que permeiam ampliar horizontes, fortalecendo a autonomia e proporcionando experiências autênticas de exploração e descoberta, tornando o brincar um potente instrumento transformador e educativo.

É possível assim, por intermédio dessas formas de brincar com recursos naturais, propiciar o fortalecimento do vínculo com o meio ambiente, pois na medida em que a criança se insere neste contexto natural, desperta consciência ecológica, senso de pertencimento, urgência do cuidado com elementos tão delicados e a valorização da biodiversidade, chamando a atenção e os olhares para os mínimos e perfeitos detalhes desses elementos desde a infância.

Nessa perspectiva, ainda segundo Brougère (2006), o brincar com e na natureza, considerando seu caráter fascinador, flexível, palpável e maleável, passível de receber novas formas, aguçam a criatividade e a curiosidade das crianças. Desta forma, estes elementos vem conquistando significativamente seu espaço nas escolas de Educação Infantil, por serem orgânicos e vivos, no sentido

de seu potencial enquanto brinquedo. É sobre poder brincar com terra, ar, água, fogo, pedras, areia, folhas, cascas, árvores, troncos, sementes, flores, frutos, aguçar a escuta sensível desses recursos naturais, desde perceber e observar um pássaro cantando, perceber e observar animais próximos a sua realidade, ou os insetos dos jardins. Vivências simples que se inserem ao cotidiano infantil vindo a enriquecer ainda mais as formas de brincar, explorações, interações e convivências entre crianças e crianças com a natureza.

O brincar, a brincadeira e o brinquedo se fazem com o corpo e a imaginação e necessitam das interações sociais e culturais (Piorski, 2016). Nesse sentido, o contato das crianças com elementos da natureza, conduzem para as interações e à imaginação, desencadeando a produção de brinquedos e brincadeiras de um brincar livre e não estruturado enriquecido de possibilidades criativas que fogem das realidades do emparedamento das crianças bem como as distanciam das ofertas extremas de recursos tecnológicas que as atrações e interações mediadas pelas telas proporcionam.

Nesse contexto, ter a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança (Tiriba, 2018).

Diante dessas considerações, é evidente que o ato de brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança se aproprie dos códigos culturais, estimule sua criatividade, imaginação e curiosidade para explorar, experienciar e agir no mundo. Esses processos ocorrem por meio de interação, de troca de experiências e de socialização de saberes com os demais, reforçando a importância da brincadeira como um meio de aprendizado.

É assim que as crianças vão aprendendo, experimentando e repetindo várias vezes, em contato com os objetos do mundo físico, o que cada coisa faz e o que se pode fazer com cada coisa (Kishimoto, 2010, p. 12).

Conviver e interagir

A infância é, sem dúvida, um período único e especial, repleto de convivências significativas, trocas enriquecedoras e descobertas que moldam a essência do ser humano. Nesse sentido, segundo Rinaldi (2012) temos que para as infâncias é preciso garantir o direito aos ambientes saudáveis e ricos de relações, nos quais as crianças possam ser ouvidas e possam dialogar uns com os outros, socializando e elaborando perguntas, e criando significados.

Nesse tempo, brincar surge como um convite mágico, instintivo e espontâneo da criança, e é justamente através da interação, da convivência e da brincadeira que esses elementos se entrelaçam de maneira indissociável. É no espaço da brincadeira, do encontro, do escutar e do observar o outro que a aprendizagem acontece, sendo esses momentos responsáveis pela formação de infinitas maneiras de aprender e de se constituir como indivíduo. A Educação Infantil, então, se apresenta como um grande laboratório de experiências, onde conviver é a guia

que conduz as aprendizagens. As relações, por sua vez, ensinam não apenas sobre o outro, mas também sobre si mesmo.

Conforme a BNCC temos o estabelecimento de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, entre os quais destacamos os direitos do Conviver e do Interagir, à luz do que diz a BNCC que define Conviver da seguinte maneira: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação a cultura e as diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2017, p. 38).

Além disso, a referida Lei enfatiza a relevância das interações como um dos pilares fundamentais das práticas pedagógicas: “As interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas que promovem aprendizagens e desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

Esses trechos evidenciam o compromisso da BNCC em promover ambientes educativos na Educação Infantil que valorizem a convivência, a interação e o respeito às diversidades culturais e individuais desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, um dos aspectos mais fascinantes da infância está na interação, que vai muito além de simplesmente compartilhar momentos. Interagir é um processo dinâmico, onde a criança constrói e reconstrói conhecimentos, descobre perspectivas e experimenta a riqueza das diferenças. É por meio dessas trocas que ela começa a compreender as regras sociais, como ouvir, respeitar, compartilhar, estabelecer o compartilhar de ideias e informações como forma de conviver brincando.

Quando brinca com outras crianças, a interação se transforma em um campo fértil para o aprendizado. Nas brincadeiras em grupo, as crianças enfrentam desafios juntas, criam narrativas coletivas e resolvem conflitos, aprendendo sobre empatia, negociação e a importância do trabalho em equipe. Essa convivência estimula não apenas o desenvolvimento social, mas também o emocional, pois ao se conectar com o outro, a criança aprende a identificar, expressar e lidar com suas emoções de maneira saudável, aprimorando também suas formas comunicativas.

Além disso, as relações formadas na infância são a base para a construção de vínculos afetivos e de um senso de pertencimento. Quando a criança se sente aceita e valorizada em suas interações, seja com outras crianças ou com adultos, ela desenvolve uma autoestima mais sólida e uma confiança essencial para enfrentar desafios. Nesse espaço de convivência, cada troca é uma oportunidade de crescimento, onde se aprende que juntos é possível aprender a ser e estar no mundo. Rinaldi (2012) enfatiza que o que as crianças aprendem, aprendem com os outros, com as relações que estabelecem com os adultos e com as outras crianças.

Outro ponto essencial da interação é a oportunidade de experimentar diferentes papéis sociais. Ao se relacionar com o outro, a criança pratica o respeito às diferenças, escuta outras opiniões e descobre que cada indivíduo tem algo único a oferecer. Essa diversidade de experiências é a base que auxilia a construir valores, habilidades e competências.

Nesse sentido, a infância é um tempo em que aprender com o outro e crescer junto, são mais do que ações, são a essência de ser criança. É nessa fase que as relações sociais se transformam em pontes para explorar e vivenciar situações cotidianas, em que a curiosidade guia os passos, e cada interação se torna uma peça fundamental na construção de uma visão mais ampla e rica da vida. É no ato de compartilhar brinquedos, criar histórias em conjunto, enfrentar e resolver pequenos conflitos, que a criança começa a compreender a importância do “nós”, um sentimento de pertencimento que vai além do “eu”. Essas experiências sociais não apenas fortalecem os laços afetivos, mas também constroem as bases para uma convivência saudável.

Brincar, interagir e conviver são mais do que circunstâncias isoladas, são processos integrados, alimentados pelos intercâmbios com o outro. E é nesse lugar do encontro, que a infância se torna uma combinação harmoniosa entre fatores cotidianos, que criam uma experiência enriquecedora e de qualidade para que a criança descubra formas autônomas de aprendizado.

As crianças aprendem enquanto vivenciam experiências ativas, interagem com o ambiente e exploram o desconhecido. Essas vivências estimulam não apenas o desenvolvimento motor, mas também os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e linguísticos, promovendo assim seu desenvolvimento integral.

Malaguzzi (1987) em sua filosofia abrange em seu discurso que a escola deve ser um lugar onde as crianças possam criar, questionar e descobrir com os outros. E nesse sentido, compactuando com o movimento de Reggio Emília, defendem que a educação deve ser um espaço de exploração ativa e de interação. Portanto, o interagir e o conviver são habilidades que se desenvolvem desde a Educação Infantil, contribuindo para além de todos os aspectos já citados como a expressão de sentimentos, o respeitar das diferenças, estar no coletivo, construir a empatia e a cooperação, sendo fundamentais para equilibrar as experiências nessa construção das relações saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e fundamentações teóricas apresentadas, aliadas à experiência prática, foram imprescindíveis para uma compreensão mais aprofundada do papel fundamental que a Educação Infantil desempenha na formação das crianças. É essencial reconhecer que, nessa fase da vida, a criança necessita de acesso a instrumentos e estimulação às aprendizagens que promovam o seu desenvolvimento integral. Por isso que entre os direitos de aprendizagens, focou-se sobre o brincar, interagir e o conviver, por serem elementos que não apenas enriquecem as experiências das crianças, mas também, por serem alicerces para a construção de conhecimentos significativos.

Nessa perspectiva, considera-se que a Educação Infantil representa um momento marcante e fundamental na trajetória de vida da criança. É um período em que se desenvolvem não apenas as competências cognitivas, mas também as

habilidades sociais, emocionais e motoras. O contato com o outro, com o ambiente e com os diversos contextos de aprendizagem ampliam horizontes, permitindo que a criança descubra o mundo a partir de suas próprias experiências.

Nesse contexto, para que o processo de aprendizagem ocorra de forma plena e bem estabelecido, é fundamental valorizar a espontaneidade da criança. O brincar livre, a expressão criativa e o convívio com outras crianças oferecem oportunidades únicas para a exploração das diferentes potencialidades brincantes.

A interação com o outro, com objetos e com o ambiente cria um espaço propício para o aprendizado coletivo, sendo que o brincar é um ato que transcende o simples entretenimento, é uma forma de aprendizagem, uma ferramenta, um meio pelo qual a criança se insere no mundo social e físico, interagindo de maneira ativa por intermédio dele. O brincar é, portanto, uma ponte entre o imaginário e o real, entre o individual e o coletivo, promovendo o desenvolvimento integral de forma prazerosa e natural.

Para finalizar, é importante destacar que o brincar, interagir e o conviver são vivências essenciais para a constituição de cada sujeito em sua caminhada educativa e de amplitude de suas relações sociais. Ao valorizar essas habilidades, pretende-se não apenas promover o aprendizado, mas também construir as bases para que elas aproveitem ao máximo o seu tempo da infância, na certeza de que crescer não é um processo solitário, mas um movimento compartilhado, enriquecido pelo afeto e pela convivência. Afinal, a infância é o ponto de partida onde as conexões feitas, os vínculos estabelecidos, moldam a forma como a criança vê e se relaciona com o seu entorno ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arqui_vos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**: perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docmen/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens das crianças**: Reggio Emilia. Reggio Children, 1987.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.



A Importância das Construções e Desenho na Aprendizagem de Crianças do Maternal II: Um Mergulho nas Experiências

The Importance of Building and Drawing in the Learning of Preschool Children in Maternal II: A Deep Dive into Experiences

Tatiana Marcela Huth

Pedagoga, professora de Educação Infantil das Crianças Bem Pequenas

Luciana Schwerz Guimarães

Professora de Educação Infantil; Arte educadora do projeto Musicalizando para a Vida

Resumo: O estudo destaca a relevância das experiências de construção e desenho na aprendizagem de crianças das Crianças Bem Pequenas do Maternal II, enfatizando como essas vivências favorecem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. “As vivências práticas não apenas incentivam a criatividade, mas também ajudam a consolidar conceitos matemáticos e artísticos” (Vygotsky, 1998), evidenciando que o ambiente escolar é essencial para que as crianças se tornem competentes, autônomas e criativas. Através de jogos de construção, as crianças aprendem a dialogar e colaborar, enquanto no desenho expressam suas percepções e emoções. Essas práticas não somente incentivam a criatividade e a experimentação, mas também ajudam a consolidar conceitos matemáticos e artísticos, evidenciando que o ambiente escolar é essencial para que as crianças se tornem competentes, autônomas e criativas.

Palavras-chave: aprendizagem infantil; construção; desenho; desenvolvimento emocional; educação.

Abstract: The study highlights the relevance of construction and drawing experiences in the learning of children in the Very Young Children, Maternal II, emphasizing how these experiences favor social, emotional and cognitive development. “Practical experiences not only encourage creativity, but also help to consolidate mathematical and artistic concepts” (Vygotsky, 1998), showing that the school environment is essential for children to become competent, autonomous and creative. Through construction games, children learn to dialogue and collaborate, while through drawing they express their perceptions and emotions. These practices not only encourage creativity and experimentation, but also help to consolidate mathematical and artistic concepts, showing that the school environment is essential for children to become competent, autonomous and creative.

Keywords: child learning; construction; drawing; emotional development; education.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos da vida de uma criança são repletos de descobertas e aprendizados fundamentais. “Nesse contexto, o ambiente escolar desempenha um papel crucial” (Bruner, 2008), pois é um espaço rico que estimula a criatividade e a interação social.

Este estudo aprofundará as experiências vivenciadas por crianças do Maternal II (crianças bem pequenas), destacando como jogos de construção e atividades de desenho são vitais para o seu desenvolvimento integral.

OBJETIVOS

O objetivo deste estudo é descrever a relevância da construção e desenho no desenvolvimento de Crianças Bem Pequenas, analisando como essas práticas afetam a expressão emocional, a colaboração e a criatividade durante o aprendizado.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa com observações em uma sala de referência de Maternal II durante um semestre letivo. As interações das crianças durante os momentos de construção e desenho foram registradas por meio de registros fotográficos e escritas de percurso. Não foram realizadas intervenções que comprometessem a integridade física ou psicológica dos participantes.

RESULTADOS

A Aprendizagem pela Experiência e a Interação

“A criança aprende pela experiência, apropriando-se e reconstruindo suas vivências” (Vygotsky, 1998). Esse princípio fundamental explica como as crianças desenvolvem habilidades em um ambiente que promove a exploração e a interação. Durante as vivências, observamos o engajamento dinâmico de crianças como Bernardo e Guilherme, que, conforme destaca Bruner (2008), não apenas constroem estruturas físicas, mas também um “espaço para o diálogo e a colaboração”.

Figura 1 - Bernardo e Guilherme começam a brincar com as caixas.



Fonte: EMI Independência.

Figura 2 - Posicionam as rampas.



Fonte: EMI Independência.

Esses encontros permitiram que os pequenos desenvolvessem habilidades sociais valiosas, como escuta ativa e respeitar a opinião dos outros. Ao discutirem como deveriam posicionar as rampas, as crianças aprenderam a articular suas ideias e a buscar consenso, criando um ambiente onde a tentativa se tornou uma ferramenta de aprendizado. Essa interação é crucial no desenvolvimento da autoestima e na construção de relações saudáveis entre os pares.

A Construção como Ato Social e Criativo

Os jogos de construção, como demonstrado nas experiências de Isadora e Isabella, vão além do simples ato de empilhar tijolos. A construção coletiva “estimula a criatividade, permitindo que as crianças analisem o que funciona e o que não funciona” (Referencial Curricular Municipal, 2020).

Assim, confrontam ideias e testam novas abordagens. Essa prática promove um rico espaço de aprendizado onde a experimentação é incentivada.

Figura 3 - Daniel sugeriu fazer uma torre, Isadora e Maitê também participam da brincadeira em um trabalho coletivo.



Fonte: EMI Independência.

Enquanto Isadora e Isabella mediavam a colocação dos tijolos, dialogavam sobre suas dificuldades e buscavam alternativas. Esse processo não gera apenas construções físicas, mas também constrói conhecimento e competências sociais, como a habilidade de trabalhar em grupo e de resolver problemas juntos.

A inclusão de materiais variados, como madeiras, pedras e objetos do cotidiano expandiu ainda mais a criatividade das crianças. Durante uma brincadeira, Pedro e Lara, ao planejar um castelo, não só se depararam com o desafio físico da construção, mas também realizaram uma rica troca de ideias sobre formas e estabilidade. Essa interação não apenas tornou o aprendizado tangível, mas também ajudou a solidificar conceitos matemáticos de forma lúdica.

Desenho como Ferramenta de Comunicação e Expressão Emocional

Paralelamente ao olhar atento à construção física, o desenho emerge como uma poderosa ferramenta de comunicação e expressão. Nas vivências com temas como a abóbora da horta, as crianças foram convidadas a registrar suas percepções. A abordagem sensorial do desenho, onde cada traço e cor conta uma história única, facilita a expressão das emoções e pensamentos dos pequenos.

Bruner (2008) sugere que o desenho “emerge como uma poderosa ferramenta de comunicação”, onde Emanuely, por exemplo, ao desenhar, estava expressando suas emoções e pensamentos.

Emanuely, ao desenhar a abóbora, não estava apenas representando um objeto; ela estava compartilhando sua perspectiva, sua curiosidade e sua capacidade

de observar detalhes que muitas vezes passam despercebidos. Essa experiência mostra que o ato de desenhar é uma forma de “ver” o mundo, onde cada linha no papel se torna uma extensão de seus pensamentos.

A experiência do desenho também oferece uma oportunidade de reflexão. Quando as crianças desenham ao ar livre, como fizeram João Rodolpho e Laís, elas se conectam não apenas com o objeto de sua observação, mas também com o ambiente ao seu redor. O uso de diferentes suportes, como papéis, paredes e calçadas, enriquece essa interação, permitindo que a imaginação se expanda além das limitações tradicionais.

Figura 4 - Emanuely é convidada a desenhar e comunicar o seu olhar sobre a folha de papel.



Fonte: EMI Independência.

Figura 5 - João organiza-se, observa a moranga no seu espaço de desenvolvimento, ele observa as folhas, o caule, mas o desafio era desenhar o fruto.



Fonte: EMI Independência.

O Desenvolvimento Integrado Através da Arte e Construção

À medida que observamos as experiências de crianças como Hugo e Antonella, que desenhavam e constroem juntas, percebemos que esses momentos são frutos de uma complexa mistura de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. O desenho não é uma mera reprodução do que as crianças veem, mas uma reinterpretação que se fundamenta nas experiências acumuladas, na cultura em que estão inseridas e nas relações que estabelecem com os outros.

Essas experiências destacam que o ato de construir e desenhar não se reduz a habilidades manuais, mas envolve um profundo pensamento crítico e criativo. Os desenhos de João e Daniel, que passam do simples ato de rabiscar para a construção de narrativas visuais, são exemplos claros de como a arte e a construção permitem que as crianças expressem suas identidades, comunicando desejos, medos e sonhos que habitam sua imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Essas experiências de construção e desenho são fundamentais para o desenvolvimento das crianças” (Referencial Curricular Municipal, 2020), pois promovem habilidades de colaboração, criatividade e expressão emocional. As

práticas educativas que incorporam essas vivências para os pequenos se tornam essenciais para criar um ambiente rico em experiências de aprendizado significativo. A inclusão desses métodos no currículo escolar amplia as oportunidades de desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. 2008. Porto Alegre: Artmed.

SECRETARIA Municipal De Educação De Ijuí (SMED). **Referencial Curricular Municipal: Educação Infantil: Tempo e Espaço de Ser Criança**. 2020. Ijuí, RS: SMED. Cadernos, n. 24, vol. 1.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 1998. São Paulo: Martins Fontes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à gestão escolar pelas contribuições que nos auxiliam na construção do cotidiano pedagógico, para realizar este estudo e às educadoras que contribuíram para o desenvolvimento das vivências observadas.



Metodologias Ativas como Promotoras de Aprendizagem no Novo Ensino Médio

Active Methodologies as Promoters of Learning in The New High

Gisele Mariotti Putton

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Graduação em pedagogia pela FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA – FAEL. Graduação em Letras pelo CENTRO UNIVERSITARIO FAVENI - UNIFAVENI. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade - TAHIRIH. Especialização Administração Escolar, Supervisão e Orientação -UNIASSELVI. Especialista em Tutoria em EAD e Docência do Ensino Superior pela UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – PROMINAS. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES/PY com reconhecimento pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA. Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/8304650902990122>

Resumo: A pesquisa tem como objetivo analisar a implementação de metodologias ativas no Novo Ensino Médio da Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, município de Apuí, no Estado do Amazonas, identificando as metodologias ativas atualmente implementadas pelos professores, precisando a influência de metodologias ativas no engajamento dos alunos, investigando os desafios enfrentados pelos professores e avaliando suas percepções e determinando os recursos e os suportes necessários. Utilizando uma abordagem quantitativa, o estudo explora as metodologias atualmente aplicadas, os desafios enfrentados pelos professores e as adaptações necessárias para sua implementação eficaz. Entre os resultados mais relevantes, destaca-se o aumento significativo do engajamento dos alunos em atividades colaborativas, a melhoria das notas médias nas disciplinas onde as metodologias foram aplicadas. No entanto, a pesquisa também aponta barreiras, como a falta de recursos tecnológicos adequados e a necessidade de formação continuada para os docentes, fatores críticos para a plena adoção dessas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: metodologias ativas; práticas pedagógicas; novo ensino médio.

Abstract: The research aims to analyze the implementation of active methodologies in the New High School of the Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, in the municipality of Apuí, in the State of Amazonas, identifying the active methodologies currently implemented by teachers, specifying the influence of active methodologies on student engagement, investigating the challenges faced by teachers and evaluating their perceptions and determining the necessary resources and support. Using a quantitative approach, the study explores the methodologies currently applied, the challenges faced by teachers and the adaptations necessary for their effective implementation. Among the most relevant results, we emphasize the significant increase in student engagement in collaborative activities, the improvement of average grades in the subjects where the methodologies were applied. However, the research also points out barriers, such as the lack of adequate technological resources and the need for continuing education for teachers, critical factors for the full adoption of these pedagogical practices.

Keywords: active methodologies; pedagogical practices; new high school.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos, especialmente com as mudanças estruturais e curriculares propostas pelo Novo Ensino Médio no Brasil. Entre as diversas abordagens pedagógicas, as metodologias ativas têm conquistado espaço como estratégias eficazes para promover uma aprendizagem mais engajada e significativa. Essas metodologias, que incluem técnicas como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por projetos, sala de aula invertida e outras, têm como premissa central colocar o estudante no papel de protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

No contexto da Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, observa-se a crescente necessidade de investigar como essas metodologias estão sendo implementadas e seu impacto na aprendizagem dos alunos. A transição para o Novo Ensino Médio trouxe à tona questões sobre a eficácia das práticas pedagógicas tradicionais e a necessidade de inovar para atender às demandas dos estudantes do século XXI. Assim, investigar a implementação de metodologias ativas é essencial para entender como elas podem contribuir para uma formação mais completa e autônoma dos alunos.

Além disso, a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas é um fator motivador importante. Essa pesquisa busca, portanto, não apenas analisar o estado atual das metodologias ativas na escola em questão, mas também oferecer sugestões concretas para sua melhoria e maior implementação.

O trabalho está estruturado em três capítulos principais. O primeiro capítulo é dedicado ao Marco Introdutório ao Marco Teórico e Referencial, onde são apresentados conceitos fundamentais de metodologias ativas, as implicações da reforma do Novo Ensino Médio, as práticas adotadas pelos professores, exemplos de aplicação em sala de aula, e a análise do impacto dessas práticas no comportamento e motivação dos estudantes, incluindo uma comparação antes e depois da implementação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As metodologias ativas referem-se a uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma postura mais participativa e crítica por parte dos alunos. Elas contrastam fortemente com o ensino tradicional, no qual o professor é o transmissor de conhecimento e os estudantes têm um papel passivo, apenas absorvendo o conteúdo explicado pelo professor sem uma participação efetiva nas aulas. Com as metodologias ativas, o professor assume o papel de facilitador, guiando os alunos no desenvolvimento de habilidades cognitivas e no aprofundamento do conhecimento, mas permitindo que o aluno seja o protagonista do seu próprio aprendizado. Esse conceito é discutido amplamente na literatura pedagógica contemporânea e tem sido defendido como uma resposta para as deficiências do modelo de ensino tradicional.

Conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), as metodologias ativas são baseadas em teorias construtivistas de aprendizagem, como as de Piaget e Vygotsky, que defendem que o conhecimento é construído de maneira ativa pelos indivíduos por meio da interação com o meio. Isso implica que o estudante não deve ser visto como um receptor passivo de informações, mas como um sujeito ativo que aprende por meio de experiências práticas, reflexões e interação social. Nesse sentido, as metodologias ativas possibilitam o desenvolvimento de habilidades além do simples domínio de conteúdos, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e criatividade.

Segundo José Moran (2021), as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo.

A sala de aula invertida, por outro lado, altera o formato tradicional de ensino ao transferir a fase de exposição teórica para fora da sala de aula. Nesse modelo, os alunos acessam o conteúdo teórico de maneira autônoma, geralmente por meio de videoaulas ou textos fornecidos pelo professor, e utilizam o tempo em sala de aula para discutir e aplicar o conteúdo em atividades práticas. Conforme estudiosos como Andrade *et al.* (2020), a sala de aula invertida favorece um aprendizado mais personalizado e permite que o professor dedique mais tempo à orientação individual dos alunos, promovendo uma melhor compreensão dos conteúdos por meio de discussões e projetos colaborativos.

Em conjunto, a gamificação, que se refere à aplicação de elementos de jogos no contexto educativo, também é uma metodologia ativa amplamente utilizada, especialmente em ambientes escolares que buscam aumentar o engajamento dos alunos. Conforme Marques *et al.* (2021), a gamificação tem o potencial de tornar a aprendizagem mais envolvente e interativa, utilizando mecânicas de jogos, como pontuação, níveis e recompensas, para motivar os estudantes a alcançar objetivos educacionais.

No entanto, a implementação das metodologias ativas requer uma mudança de paradigma, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Para os professores, isso significa adotar novas formas de planejar e conduzir suas aulas, além de abrir mão de um certo controle sobre o processo de aprendizagem. Para os alunos, implica uma maior responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, o que pode ser desafiador em um primeiro momento, especialmente para aqueles que estão acostumados com métodos tradicionais de ensino (Machado *et al.*, 2022).

Ainda que as metodologias ativas apresentem desafios em sua implementação, o consenso entre os especialistas é de que elas são essenciais para o desenvolvimento de uma educação mais voltada para as necessidades do século XXI, onde a habilidade de aprender de maneira autônoma e crítica é tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos (Assunção, 2021). Além

disso, ao promover um ensino mais dinâmico e participativo, as metodologias ativas contribuem para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, onde os alunos têm voz e participam ativamente do seu processo de formação.

A Reforma do Novo Ensino Médio e suas Implicações

A reforma do Novo Ensino Médio, sancionada pela Lei 13.415/2017, trouxe mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, com o objetivo de modernizar e flexibilizar o currículo escolar, tornando-o mais conectado com as necessidades contemporâneas dos estudantes. O principal foco da reforma é o desenvolvimento de competências e habilidades, ao invés da simples transmissão de conteúdos, com uma ênfase na personalização do processo educativo por meio de itinerários formativos (Brasil, 2017).

Segundo Da Silva e De Assis Pires (2020), a reforma do ensino médio brasileiro busca criar um espaço educativo que promova a autonomia dos estudantes, incentivando a reflexão crítica e o protagonismo na construção do próprio conhecimento, características que estão em sintonia com as metodologias ativas. Entretanto, a implementação dessa reforma enfrenta uma série de desafios, principalmente em escolas públicas, como a Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, que carecem de infraestrutura adequada para sustentar as novas exigências.

Nesse cenário, a adoção de metodologias ativas demanda não apenas a mudança na postura dos professores, que precisam atuar como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem, mas também investimentos em tecnologias educacionais, materiais pedagógicos e formação continuada dos docentes. Conforme Ghezzi *et al.* (2021), a efetividade da reforma depende, em grande parte, da capacidade das escolas de adaptarem suas práticas pedagógicas a um novo modelo de ensino, mais dinâmico e flexível, mas isso só será possível se houver suporte técnico e pedagógico.

Segundo Andrade *et al.* (2020), a transformação curricular proposta pelo Novo Ensino Médio exige que os professores não apenas modifiquem suas práticas de ensino, mas também repensem o papel da escola e do estudante no processo de aprendizagem. Isso implica uma mudança de mentalidade e um compromisso com o desenvolvimento de novas competências pedagógicas, que nem sempre são contempladas nos programas de formação inicial.

Além das questões ligadas à formação docente, a infraestrutura escolar também representa um desafio para a implementação das metodologias ativas dentro do Novo Ensino Médio. Em muitas escolas, especialmente as localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas, a falta de recursos tecnológicos, como laboratórios de informática ou acesso à internet, limita as possibilidades de aplicação de estratégias pedagógicas que dependem de ferramentas digitais para: Marques *et al.* (2021).

Ressalta-se que o Novo Ensino Médio também propõe uma maior integração entre as disciplinas e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, uma prática

que encontra forte ressonância nas metodologias ativas (Brasil, 2017). Essas abordagens exigem que os professores trabalhem de maneira colaborativa, planejando atividades que envolvam diferentes áreas do conhecimento e que tenham como objetivo a aplicação prática dos conceitos teóricos estudados.

A BNCC estabelece diretrizes para a construção do currículo escolar e oferece uma oportunidade para a implementação de metodologias ativas, pois seu enfoque no desenvolvimento de competências está diretamente relacionado aos princípios dessas abordagens pedagógicas. É preciso salientar que a BNCC incentiva a adoção de práticas pedagógicas que promovam a autonomia do estudante, o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas e a colaboração, características centrais das metodologias ativas. No entanto, como observa Silva (2021), a implementação da BNCC requer um processo contínuo de formação e suporte aos professores, para que eles possam adaptar suas práticas pedagógicas às novas demandas do currículo.

Por fim, é importante destacar que, apesar das dificuldades e resistências, a reforma do Novo Ensino Médio oferece uma oportunidade significativa para a transformação do sistema educacional brasileiro. Ela promove a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, em que os alunos podem desenvolver habilidades que vão além do domínio dos conteúdos tradicionais, preparando-os para os desafios de uma sociedade em constante transformação. No entanto, para que essa transformação seja eficaz, é essencial que as políticas públicas sejam acompanhadas por investimentos robustos em infraestrutura, formação docente e apoio pedagógico, garantindo que as metodologias ativas possam ser aplicadas de forma eficaz e sustentável em todas as escolas, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Metodologias Ativas Implementadas pelos Professores

No que tange à implementação de metodologias ativas nas escolas de Ensino Médio, pode-se dizer que é um processo recente e ainda em fase de adaptação, conforme se pode observar no contexto do Novo Ensino Médio. Essa fase inicial de adoção dessas práticas tem sido marcada pela introdução gradual de abordagens como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a sala de aula invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), que são as metodologias ativas mais frequentemente utilizadas pelos professores da escola.

Consoante os referidos autores, esse enfoque prático faz com que os estudantes percebam a relevância do conteúdo estudado, o que, por sua vez, estimula o interesse e a motivação. Um exemplo de sucesso da implementação da ABP na escola foi o projeto interdisciplinar de sustentabilidade, onde alunos de diferentes turmas foram incentivados a criar soluções para a redução de lixo e reciclagem dentro da própria escola, articulando conhecimentos de ciências naturais, matemática e geografia.

Além disso, a sala de aula invertida também vem sendo utilizada como uma forma de promover maior autonomia entre os alunos. Nessa metodologia, o conteúdo teórico, que tradicionalmente seria apresentado em sala de aula, é disponibilizado

previamente para os alunos, geralmente por meio de vídeos, textos ou outros materiais digitais. Destarte, os momentos em sala de aula, então, são dedicados à aplicação prática do conteúdo, com atividades em grupo, debates e resoluções de problemas. De acordo Ghezzi *et al.* (2021), os professores que adotaram essa estratégia, a sala de aula invertida tem proporcionado uma maior interação entre os alunos e um ambiente mais dinâmico, no qual eles se sentem à vontade para discutir o conteúdo e esclarecer dúvidas de forma colaborativa.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) também tem sido explorada, especialmente nas disciplinas de ciências da natureza e matemática, nas quais os alunos são apresentados a problemas complexos que exigem a utilização de conhecimentos interdisciplinares para encontrar soluções. Desse modo, a PBL se destaca por envolver os alunos em tarefas desafiadoras, que estimulam o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas de maneira autônoma (Da Silva; De Assis Pires, 2020).

Os autores relatam que a falta de treinamento específico sobre como aplicar esses métodos de forma integrada ao currículo é uma barreira que dificulta a adoção completa dessas práticas. Para suprir essa necessidade, a escola tem buscado parcerias com universidades e programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os professores estejam aptos a utilizar as metodologias ativas de maneira plena.

A pesquisa de Assunção (2021), demonstra que, em termos de aceitação, tanto professores quanto alunos vêm demonstrando uma atitude positiva em relação à introdução dessas novas práticas. Os alunos, em especial, têm se mostrado mais envolvidos e interessados nas atividades que exigem uma postura mais ativa, e os professores, apesar dos desafios, estão cada vez mais abertos a adotar essas metodologias em suas aulas. No entanto, para que essas práticas se consolidem, é essencial que haja um suporte institucional mais robusto, tanto em termos de infraestrutura quanto de formação e acompanhamento dos professores.

A identificação das metodologias ativas, analisadas por Ghezzi *et al.* (2021), atualmente implementadas demonstra que as instituições analisadas se encontram em um processo de transição, buscando alinhar suas práticas com as diretrizes do Novo Ensino Médio. Embora os desafios sejam numerosos, as experiências iniciais indicam que essas metodologias têm o potencial de transformar o ambiente de ensino e promover um aprendizado mais significativo e participativo. No entanto, para que essas transformações se consolidem, é necessário que haja um planejamento cuidadoso e um apoio contínuo aos professores, tanto em termos de formação quanto em relação aos recursos necessários para a aplicação dessas metodologias.

Em análise, essas práticas oferecem uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais ativa no processo de aprendizagem. Em vez de serem meros receptores de informação, os estudantes se tornam protagonistas de seu próprio desenvolvimento, participando de atividades que exigem colaboração, reflexão crítica e aplicação prática dos conhecimentos

adquiridos. Esse modelo de ensino, além de tornar o aprendizado mais significativo, também prepara os alunos para os desafios futuros, seja no mercado de trabalho ou em sua vida pessoal e social.

A identificação dessas metodologias na escola é um reflexo das tendências globais em educação, que buscam cada vez mais a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar criticamente e agir de maneira colaborativa. No entanto, para que essas metodologias possam ser amplamente implementadas e sustentáveis, é crucial que a escola continue investindo em melhorias na infraestrutura e na formação dos professores. Sem esses dois pilares, a adoção plena das metodologias ativas pode ser limitada, o que afetaria diretamente o alcance de seus benefícios segundo Machado *et al.* (2022).

Além disso, é essencial que haja uma reflexão constante sobre os resultados dessas práticas. A implementação das metodologias ativas deve ser acompanhada por avaliações regulares que permitam identificar o que está funcionando e o que pode ser ajustado. Dessa forma, a escola poderá aperfeiçoar suas estratégias e garantir que todos os estudantes possam se beneficiar dessas inovações pedagógicas, tornando o ensino mais inclusivo, relevante e adaptado às demandas atuais.

Exemplos Práticos de Aplicação das Metodologias Ativas

Na Unidade Escolar analisada por Barbosa *et al.* (2021), a aplicação prática das metodologias ativas em sala de aula tem se manifestado de diferentes formas, dependendo da disciplina, dos recursos disponíveis e da experiência de cada professor com essas abordagens. Embora a implementação ainda esteja em fase de consolidação, já é possível identificar algumas práticas inovadoras que vêm sendo empregadas para promover uma aprendizagem mais ativa e envolvente. Um dos exemplos mais relevantes é a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) nas aulas de Ciências da Natureza e Geografia.

Nessa abordagem, os professores incentivam os alunos a desenvolverem projetos interdisciplinares que envolvem a pesquisa e a aplicação de conceitos teóricos em contextos práticos. Um exemplo significativo foi o projeto “Cuidando do Meio Ambiente”, no qual os alunos foram desafiados a identificar problemas ambientais na comunidade local e propor soluções práticas para minimizar os impactos ambientais. Durante o projeto, os alunos trabalharam em grupos, realizaram pesquisas de campo, entrevistaram moradores e especialistas e, ao final, apresentaram suas propostas por meio de maquetes, relatórios e apresentações orais (Barbosa *et al.*, 2021).

Outro exemplo de aplicação prática está relacionado à sala de aula invertida, uma metodologia que tem sido adotada por professores de Matemática e Língua Portuguesa. Na sala de aula invertida, os conteúdos teóricos são disponibilizados previamente aos alunos por meio de vídeos, textos e exercícios online, permitindo que eles estudem de forma autônoma antes das aulas presenciais. No momento da aula, o tempo é dedicado à aplicação prática desses conteúdos, com a resolução de exercícios, discussões em grupo e a realização de atividades colaborativas (Da Silva; De Assis Pires, 2020).

Nesse contexto em especial, um exemplo de sucesso com a sala de aula invertida foi observado nas aulas de Matemática, em que os alunos assistiram a videoaulas sobre funções e resolveram exercícios online como preparação para a aula presencial. Na aula seguinte, os alunos foram organizados em grupos para resolver problemas matemáticos mais complexos, com o suporte do professor para tirar dúvidas e orientá-los nas soluções. Essa metodologia tem sido eficaz para aumentar a participação dos alunos nas atividades e melhorar a compreensão dos conceitos, pois o tempo de aula é utilizado para reforçar e aprofundar o conteúdo, em vez de apresentar novos tópicos de maneira passiva (Da Silva; De Assis Pires, 2020).

Além dessas metodologias, Marques *et al.* (2021) elucidam que a gamificação também tem sido explorada como uma ferramenta para aumentar o engajamento dos estudantes, especialmente nas disciplinas de História e Língua Portuguesa. Para os autores, a gamificação envolve o emprego de elementos de jogos, como pontuações, desafios e recompensas, para transformar atividades escolares em experiências mais interativas e motivadoras. Um exemplo prático dessa aplicação foi o “Desafio Literário”, organizado pelo professor de Língua Portuguesa, em que os alunos competiam em equipes para resolver enigmas baseados nas obras literárias estudadas em sala de aula.

No entanto, apesar desses exemplos de sucesso, a aplicação prática das metodologias ativas nas escolas públicas ainda enfrenta desafios significativos. A falta de infraestrutura tecnológica adequada limita o potencial de algumas dessas abordagens, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias digitais, como a sala de aula invertida, que depende de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos. Embora os professores tenham se esforçado para adaptar suas aulas ao contexto local, muitas vezes é necessário buscar alternativas que não dependam tanto de tecnologia, o que pode restringir o alcance e a eficácia das metodologias ativas (Altino Filho *et al.*, 2020).

Consoante os referidos autores supra, outro desafio enfrentado é a resistência inicial de alguns alunos, que estão acostumados ao formato tradicional de ensino e, por isso, têm dificuldade em se adaptar a um modelo de aprendizagem mais ativo e colaborativo. Muitos estudantes relatam que preferem a segurança das aulas expositivas, onde o professor é o principal responsável pelo conteúdo, em vez de terem que assumir um papel mais protagonista. Para superar essa barreira, os professores têm trabalhado para criar um ambiente mais acolhedor e encorajador, que incentive a participação ativa e valorize as contribuições individuais de cada aluno.

Apesar dessas dificuldades, os exemplos práticos de aplicação das metodologias ativas na escola demonstram que essas abordagens têm o potencial de transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais envolvente e significativa para os alunos. A continuidade dessas práticas, aliada a um suporte institucional mais robusto, pode resultar em uma melhoria considerável na qualidade do ensino, ajudando a preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

MARCO METODOLÓGICO

O local de estudo desta pesquisa é a Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, situada no município de Apuí, Estado do Amazonas, Brasil. A escolha dessa instituição como foco da investigação está diretamente relacionada ao seu contexto socioeconômico e educacional, bem como à sua inserção nas políticas públicas de inovação pedagógica, especialmente no que se refere à implementação do Novo Ensino Médio. A escola serve como um exemplo representativo de escolas públicas brasileiras que enfrentam desafios e oportunidades no processo de adaptação às novas exigências educacionais.

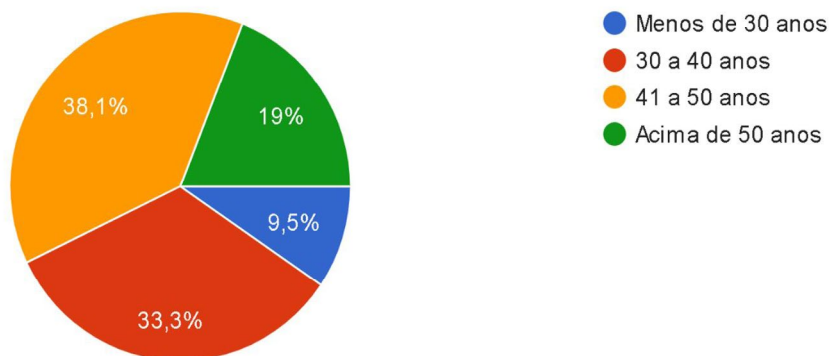
A delimitação geográfica da pesquisa se justifica pela importância de analisar o impacto de metodologias ativas em um contexto educacional específico, onde fatores como o acesso limitado a recursos tecnológicos, a formação docente e as características socioeconômicas dos alunos influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem frente a um cenário de observação sobre como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas inovadoras são implementadas em uma escola pública.

Além disso, a escola foi selecionada por já estar em processo de adaptação às diretrizes do Novo Ensino Médio, o que torna relevante a análise de como as metodologias ativas estão sendo implementadas nesse contexto. Esse período de transição representa uma oportunidade de investigar como as práticas pedagógicas inovadoras podem ser integradas ao currículo e como impactam o desempenho dos alunos e a experiência dos professores.

Portanto, a delimitação geográfica e institucional da Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira como local de estudo justifica-se pela representatividade do cenário educacional público brasileiro e pela relevância da instituição dentro das políticas de renovação pedagógica. A pesquisa visa, assim, contribuir para a compreensão de como as metodologias ativas podem ser aplicadas de forma eficaz em escolas públicas, com foco na melhoria do engajamento e do desempenho acadêmico dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com relação a faixa etária do grupo pesquisado, os dados refletem a seguinte realidade conforme o gráfico 1:

Gráfico 1 - Faixa etária do público-alvo.

Fonte: Professores do NEM da E.E.Prof. Mª Curtarelli Lira, Apuí-AM, 2024.

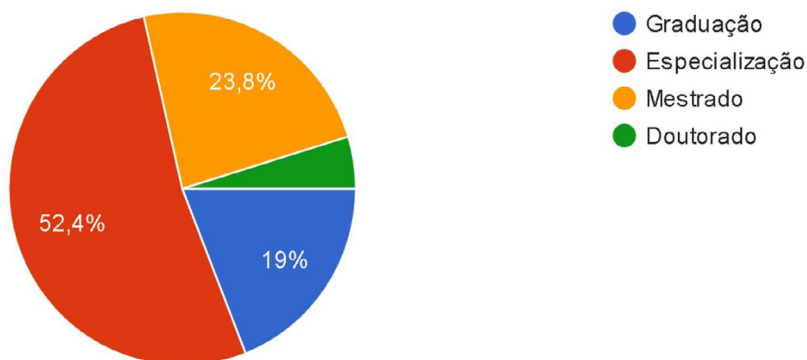
Como se pode verificar, a maior parte dos professores que responderam ao questionário está na faixa etária de **41 a 50 anos**, seguidos por aqueles com mais de 50 anos. Isso indica que a maioria, ou seja, 38% dos docentes tem uma longa trajetória de atuação no ensino, o que pode influenciar suas percepções sobre as metodologias ativas.

De acordo com Marques *et al.* (2021), a implementação de metodologias ativas pode ser mais desafiadora para educadores que passaram grande parte de suas carreiras utilizando métodos tradicionais, especialmente porque essas novas abordagens exigem uma mudança na dinâmica de sala de aula, no papel do professor e no uso da tecnologia.

Além disso, Andrade *et al.* (2020) destacam que as gerações de professores com mais experiência tendem a apresentar certa resistência inicial à adoção de práticas inovadoras, como as metodologias ativas. Essa resistência pode estar ligada tanto à falta de familiaridade com as tecnologias quanto à necessidade de adaptar as rotinas de ensino que já estão consolidadas.

Entretanto, Altino Filho *et al.* (2020) apontam que a experiência acumulada pode ser uma vantagem na implementação dessas metodologias, uma vez que professores com mais tempo de atuação conseguem adaptar suas práticas para encontrar um equilíbrio entre as metodologias tradicionais e ativas, criando um ambiente mais dinâmico e eficiente para os alunos.

Quando foram questionados a respeito do nível de formação acadêmica, os professores indicaram seus respectivos graus de escolaridade, incluindo especialização, mestrado e doutorado. A formação dos professores é um fator relevante para compreender a capacidade e a predisposição em implementar metodologias ativas, uma vez que níveis mais altos de escolaridade podem estar associados a uma maior familiaridade com práticas pedagógicas inovadoras. As respostas deram o origem aos dados apresentados no gráfico 2:

Gráfico 2 - Nível de formação acadêmica.

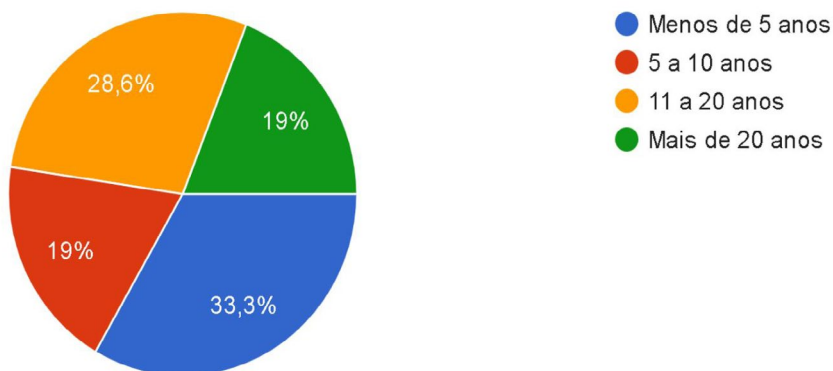
Fonte: Professores do NEM da E.E.Prof. M^a Curtarelli Lira, Apuí-AM, 2024.

Os dados mostram que a maior parte dos professores possui especialização como nível de formação acadêmica, seguida por um número significativo de docentes com mestrado e uma parcela com doutorado. Esse nível de qualificação entre os professores pode ter impacto direto na adoção e no entendimento de metodologias ativas, uma vez que, como aponta Assunção (2021), professores com maior qualificação acadêmica tendem a estar mais familiarizados com inovações pedagógicas e a serem mais receptivos a novos métodos de ensino.

Além disso, Ghezzi *et al.* (2021), destacam que o nível de formação também influencia a capacidade do professor de integrar novas tecnologias e abordagens mais complexas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a sala de aula invertida. A presença de docentes com mestrado e doutorado sugere que há uma boa base teórica para que essas práticas sejam implementadas de forma eficaz na escola.

Por outro lado, Silva *et al.* (2021), apontam que, independentemente do nível de formação acadêmica, a falta de treinamento prático específico sobre metodologias ativas pode ser uma barreira para sua implementação eficaz, o que reforça a importância da formação continuada e de políticas institucionais que ofereçam suporte aos docentes.

Os professores foram questionados sobre há quanto tempo lecionam no ensino médio, e as respostas variaram significativamente, com muitos professores, quase 29%, tendo mais de 10 anos de experiência consoante demonstrado no gráfico 3:

Gráfico 3 - Tempo de atuação no E.M.

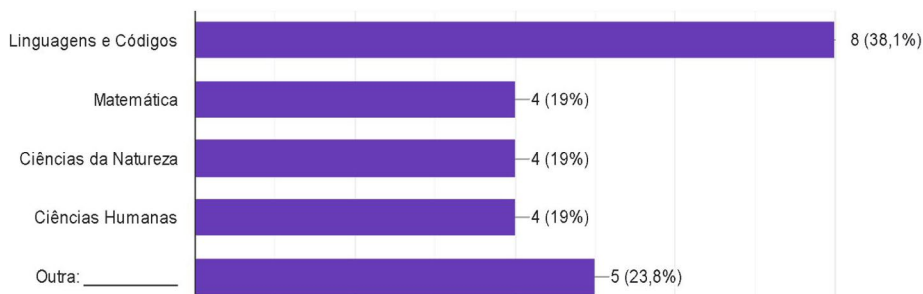
Fonte: Professores do NEM da E.E.Prof. M^a Curtarelli Lira, Apuí-AM, 2024.

Os professores indicaram tempos de atuação variados, desde menos de 5 anos até mais de 20 anos de experiência. Uma boa parte dos respondentes já leciona há mais de 10 anos, o que demonstra que a maioria dos participantes tem uma vasta experiência no ambiente de sala de aula, mesmo assim, a imensa maioria de 33,3% está há menos de 5 anos na função.

Esse dado é relevante porque, conforme mencionado por Silva *et al.* (2021), a experiência docente pode influenciar a adoção de novas práticas pedagógicas. Professores com mais tempo de atuação no ensino médio podem estar mais familiarizados com métodos tradicionais de ensino e, conseqüentemente, podem enfrentar mais desafios ao integrar metodologias ativas.

No entanto, como apontado por Andrade *et al.* (2020), a experiência acumulada também pode ser um fator positivo, pois esses professores têm um conhecimento profundo do comportamento dos alunos e das dinâmicas de sala de aula, o que pode ajudá-los a adaptar as novas metodologias de forma eficaz.

A pesquisa também questionou os professores sobre as disciplinas nas quais lecionam. Isso é importante porque o tipo de disciplina pode influenciar a facilidade de aplicação de metodologias ativas, podem-se acompanhar os resultados no gráfico 4:

Gráfico 4 - Áreas de atuação/componentes curriculares.

Fonte: Professores do NEM da E.E.Prof. M^a Curtarelli Lira, Apuí-AM, 2024.

A aplicação de metodologias ativas pode ser facilitada ou dificultada dependendo da natureza da disciplina. Assunção (2021), argumenta que disciplinas que exigem habilidades de resolução de problemas, como Matemática e Ciências, tendem a se adaptar mais facilmente a metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Sala de Aula Invertida. Isso ocorre porque essas disciplinas geralmente envolvem desafios práticos, nos quais os alunos podem aplicar o conhecimento teórico adquirido.

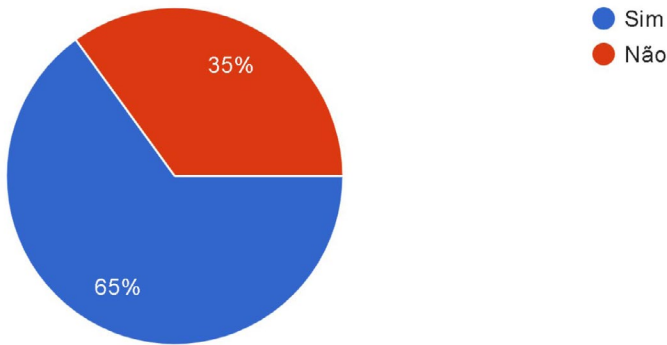
No entanto, Barbosa *et al.* (2021), observa que disciplinas de cunho mais teórico, como Língua Portuguesa e História, também podem se beneficiar de metodologias ativas, desde que bem estruturadas. Nesses casos, técnicas como debates, simulações e jogos educativos podem ser utilizadas para estimular a participação dos alunos e torná-los protagonistas de sua aprendizagem.

Além disso, a interdisciplinaridade pode promover a integração de diferentes metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que permite que os alunos conectem diferentes áreas do conhecimento em um único projeto. De acordo com Viana (2020, p. 27):

Dessa maneira, ao permitir a interrelação entre disciplinas aparentemente distintas, a interdisciplinaridade promove a formulação de um conhecimento crítico-reflexivo, fundamental no processo de ensino-aprendizado. Essa abordagem supera a fragmentação entre disciplinas, estabelecendo um diálogo e relacionamento entre elas para uma compreensão mais ampla da realidade.

Quando questionados se já haviam participado de algum curso ou formação sobre metodologias ativas, a maioria dos professores responderam afirmativamente.

Informando que já tiveram algum tipo de contato com essas práticas pedagógicas por meio de treinamentos formais oferecidos de forma online pelo CEPAN, o qual possui convenio com a SEDUC, para capacitar os professores que ministram as aulas do Novo Ensino Médio, orientando-os sobre os Itinerários Formativos, estes cursos são ofertados para serem realizados nas HTPs (horário de trabalho pedagógico) dos professores conforme destacado no gráfico 5:

Gráfico 5 - Participação em cursos sobre o assunto.

Fonte: Professores do NEM da E.E.Prof. M^a Curtarelli Lira, Apuí-AM, 2024.

A participação em formações continuadas é essencial para que os professores possam desenvolver as habilidades necessárias para a implementação eficaz de metodologias ativas. Segundo Barbosa *et al.* (2021), o treinamento adequado dos professores é um dos fatores mais críticos para o sucesso dessas práticas, pois fornece a base teórica e prática que os docentes precisam para aplicar essas metodologias de forma eficiente e relevante para o contexto educacional.

Entretanto, a participação em cursos por si só não garante uma implementação bem-sucedida. Como observado por Silva *et al.* (2021), além de frequentar formações, é necessário que os professores recebam apoio contínuo e tenham a oportunidade de trocar experiências com colegas e coordenadores pedagógicos. Isso sugere que, embora a maioria dos docentes tenha participado de cursos, ainda pode haver a necessidade de maior suporte e acompanhamento na prática diária de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a implementação e os impactos de metodologias ativas no contexto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira. Através da coleta e análise de dados, foi possível responder detalhadamente aos objetivos específicos estabelecidos e compreender as dinâmicas envolvidas na aplicação dessas metodologias. A seguir, apresentamos um resumo completo dos principais achados e uma reflexão sobre a aceitação ou não da hipótese de pesquisa.

Ao analisar a influência de metodologias ativas no engajamento dos alunos, a pesquisa constatou que a maioria dos professores relatou um aumento substancial na participação e envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. Os dados sugerem que, ao colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, essas metodologias incentivam a autonomia e o pensamento crítico, elementos que contribuem para um ambiente mais dinâmico e colaborativo.

No entanto, também foi apontado que esse aumento no engajamento não se traduz imediatamente em uma melhora no desempenho acadêmico, o que indica a necessidade de um acompanhamento mais detalhado sobre como essas metodologias afetam o aprendizado a longo prazo.

Assim, a percepção sobre o suporte institucional recebido também foi avaliada de forma crítica, com muitos professores apontando que o apoio por parte da gestão escolar é insuficiente para garantir uma implementação sustentável dessas metodologias.

Por fim, a pesquisa procurou determinar os recursos e suportes necessários para a implementação eficaz de metodologias ativas. Os resultados indicam que, além da necessidade urgente de mais infraestrutura tecnológica, os professores também consideram essencial a criação de programas de formação continuada focados em práticas pedagógicas inovadoras, bem como a ampliação do suporte pedagógico oferecido pelas instituições. Nesse sentido, a troca de experiências entre colegas também foi mencionada como uma estratégia importante para superar desafios e aprimorar a aplicação de metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

- ALTINO FILHO, Humberto Vinício *et al.* **As metodologias ativas de aprendizagem**: uma análise da percepção de futuros professores no curso de pedagogia. **Pensar acadêmico**, v. 18, n. 4, p. 850-860, 2020.
- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo *et al.* **Geração Z as metodologias ativas de aprendizagem**: desafios na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 18, p. e8575-e8575, 2020.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Metodologias ativas de aprendizagem**: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 45, n. 03, p. e145, 2021.
- BARBOSA, Kauanna Kelly *et al.* **Metodologias ativas na aprendizagem significativa de enfermagem**. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 44, p. 100-109, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6 ago. 2024.
- DA SILVA, Rosimary Batista; DE ASSIS PIRES, Luciene Lima. **Metodologias ativas de aprendizagem**: construção do conhecimento. In: Conedu, VII congresso nacional de educação. 2020.
- GHEZZI, Joyce Fernanda Soares Albino *et al.* Estratégias de metodologias ativas de aprendizagem na formação do enfermeiro: revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, p. e20200130, 2021.

MACHADO, Fransilvia Barroso *et al.* **Metodologias ativas de aprendizagem: avanços e desafios no ensino superior**. REDES, São Bento, PB, v. 2, n. 1, p. 60-70, 2022.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* **Inovação no ensino**: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 26, n. 03, p. 718-741, 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. Santa Maria/RS, Arco 43; 1ª ed, 2021. Kindle.

SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira. **Ensino de história**: metodologias ativas e aprendizagem significativa. Revista Informação em Cultura (RIC), v. 3, n. 2, p. 27-46, 2021.



O Uso das TICs no Processo Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais

The Use of ICT in the Teaching-Learning Process in the Early Years

Maria das Dores Soraia Penaforth Pinto

Professora da rede Estadual do Amazonas – SEDUC. Graduação em Normal Superior-Universidade do Estado do Amazona - UEA. Graduação em Educação Física-Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialização em Letramento Digital-Universidade do Estado do Amazonas, UEA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES. <http://lattes.cnpq.br/6724994398850512>

Resumo: Esta dissertação investigou o uso das TICs no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais, como recurso pedagógico. Esta se delineou como pesquisa qualitativa e tem como objeto geral: Explorar como as TICs estão sendo usadas no processo de ensino-aprendizagem em uma turma de 5º ano, da Escola Estadual Madre Regina Protmaann, no ano de 2022? Para subsidiar o guia para o uso das TICs nos anos iniciais, escolheu-se o referencial teórico conforme (Vieira, 2003; Mendes, 2008; Severino, 2017; Araújo, 2017; Nunes, 2012; Kensk, 2007; Saviane, 2008; Coscarelli, 1998; Freire, 2005; Valente, 1997) dentre outros. Esta proposta de investigação, fez-se uso de acervo bibliográfico e teórico. Para a realização desta pesquisa, foram utilizados dois questionários, no qual um foi para os professores e o outro para os alunos, e previamente validado, com questões sobre o que já conheciam do uso das tecnologias no contexto escolar. O conteúdo dos questionários foi realizado sob a ótica da Análise do conteúdo e relacionado com processo de ensino aprendizagem do referido ano escolar em investigação. Coletou-se os dados aplicando os questionários onde os resultados foram tabulados para análise numérica e descritiva do objeto proposto. Assim, o desenho desta pesquisa, consistiu quanto ao tipo em não experimental, transversal, porque a mesma obteve a coleta de dados em um único momento, com a aplicação dos questionários, aos sujeitos da pesquisa, sendo 10 alunos e 03 professores que foram a amostragem da referida pesquisa, portanto, a mesma caracterizou-se por ser qualitativa, não experimental, transversal e exploratória. Com isso é possível concluir que os recursos tecnológicos contribuem para fazê-lo e o aprender tanto para os professores e como para os alunos pesquisados, pois os mesmos possibilitam a contextualização dos temas propostos, desenvolvendo e aperfeiçoando as habilidades de leitura e escrita com criatividade e autonomia.

Palavras-chave: anos iniciais; aprendizagem; docente; tecnologia.

Abstract: This dissertation investigated the use of ICT (Information and Communication Technologies) in the teaching-learning process in the early years as a pedagogical resource. It was designed as a qualitative study with the general objective of exploring how ICTs are being used in the teaching-learning process in a 5th-grade class at the Escola Estadual Madre Regina Protmann in 2022. To support the guidelines for using ICT in the early years, the theoretical framework was based on the works of Vieira (2003), Mendes (2008), Severino (2017), Araújo (2017), Nunes (2012), Kenski (2007), Saviane (2008), Coscarelli (1998), Freire (2005), Valente (1997), among others. This research proposal relied on bibliographic and theoretical resources. To conduct the study, two previously validated questionnaires were used: one for teachers and another for students, with questions regarding their prior knowledge of the use of technologies in the school context. The content of the questionnaires was analyzed using content analysis and related to the teaching-learning process of the investigated school year.

Data were collected through the administration of the questionnaires, and the results were tabulated for numerical and descriptive analysis of the proposed subject. Thus, the design of this research was non-experimental, cross-sectional—since data collection occurred at a single point in time through the questionnaires administered to the research participants, consisting of 10 students and 3 teachers, representing the sample of this study. Therefore, the research is characterized as qualitative, non-experimental, cross-sectional, and exploratory. Based on the findings, it is possible to conclude that technological resources contribute to both teaching and learning for the teachers and students studied, as they facilitate the contextualization of proposed topics, fostering and enhancing reading and writing skills with creativity and autonomy.

Keywords: early years; learning; teaching; technology.

INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu de uma observação que foi realizada na Escola Estadual Madre Regina Protmann, na turma do 5º Ano 1, onde foram feitas reflexões e análise sobre os conceitos, conhecimentos e teorias relacionadas à importância do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação (TICs) pelos professores e alunos nos anos iniciais. Ao fazer esta análise dos desafios e os avanços encontrados por eles, percebeu-se que as tecnologias estão presentes na escola há muito tempo, auxiliando os educadores na construção do conhecimento dos educandos, permeando e facilitando o processo ensino aprendizagem. O conceito de tecnologia é bem abrangente:

Tecnologia são os meios, os apoios, as ferramentas que os educadores utilizam para que os educandos aprendam. Até a forma como organizamos os alunos na sala de aula em grupos ou outros espaços também é tecnologia. O giz que ainda é utilizado em algumas escolas para escrever na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem. A forma de olhar, gesticular, de falar com o outro isso também é tecnologia (Vieira, 2003, p. 87).

Ainda não se utilizam adequadamente as tecnologias disponíveis em nossas escolas. Elas são fundamentais para a gestão e para a aprendizagem, como o livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojeto, a televisão e o vídeo. Mas a verdade esteve diante dos nossos olhos as Tecnologias da Informação e Comunicação TICs que já fazem parte da realidade escolar, principalmente no que tange a gestão administrativa das escolas, local onde a informatização chegou primeira e fez toda diferença na parte administrativa das instituições escolares colaborando e muito para a realização de trabalho mais rápido e eficaz.

O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, de forma que foi refletido sobre a utilização das tecnologias na educação, bem como, transformar o “fazer pedagógico” por intermédio da ruptura de paradigmas entre aluno, o professor e o conhecimento, uma vez que as tecnologias digitais sempre interligaram como uma ferramenta mediadora de cultura com maior competência interativa, permitido fazer recriações das relações, colaborando para que o aluno adquira o conhecimento

imprescindível e, consequentemente, contribuindo em qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Para ser utilizado de forma pedagógica as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se fez prioridade na sociedade tecnológica na qual estamos inseridos, pois o uso das tecnologias nas salas de aulas será uma ferramenta prazerosa, estimulante e interessante e poderá ser uma estratégia bem-sucedida para professores e alunos no processo ensino aprendizagem.

As TICs serão importantes ferramentas pedagógicas que poderão complementar as ações do professor em sala de aula para dinamizar e tornar o momento de aprendizagem mais atrativo e prazeroso. Mendes (2008, p.2) define:

Tecnologia da Informação e Comunicação como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação da comunicação dos processos existentes nos negócios, no ensino, na pesquisa científica, etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

No entanto será necessário que os professores adaptem-se, preparem-se e adquiram as competências e habilidades para o uso dessas ferramentas, pois o papel do professor é o de ser o mediador, pesquisador comprometido para o uso dessas ferramentas, que sofrem constantes mudanças tecnológicas, permitindo um ensino de qualidade e uma prática educativa e diferenciada para os alunos.

As tecnologias fazem parte do nosso cotidiano é uma realidade irrefutável e faz-se presente também no dia a dia da escola, da vida dos discentes, da sociedade em geral. Com intuito de compreender o uso das tecnologias que influenciam o fazer pedagógico e sua apropriação pelos docentes, este trabalho explorou a importância do uso das tecnologias como meio para facilitar o processo ensino aprendizagem nas séries iniciais. Tratou-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo e a coleta de dados será realizada por meio de questionários, entrevistas e observação participante.

Os resultados e a participação dos docentes e discentes serão imprescindíveis para que tenhamos êxito nos resultados obtidos. Com este trabalho acreditou-se constatar a relevância do uso pedagógico e didático das tecnologias no cotidiano escolar, que já fazem parte da vida dos alunos. Será necessário que os docentes se apropriem destas tecnologias na execução das atividades em sala de aula de forma planejada. Assim este projeto de pesquisa acontecerá na turma do 5º Ano 1 com crianças na faixa etária de 9 a 10 anos, regularmente matriculados na Escola Estadual Madre Regina Protmann.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As TICs e o Processo de Ensino Aprendizagem

A utilização das TICs no cotidiano escolar ajuda o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem significativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas. Dessa maneira as tecnologias de informação e comunicação são atividades que motivam e dão aos professores e recursos di-

nômicos de educação, à proporção que quando bem utilizadas pelos educadores e educandos proporcionam a intensificação e a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela. É preciso compreender que a ferramenta tecnológica não é o ponto principal no processo de ensino aprendizagem, mas um dispositivo que proporcionaliza a mediação entre educador, educando e os saberes escolares, assim é essencial que mude o velho modelo pedagógico, é necessário ir além de incorporar o novo(tecnologia) ao velho. Sendo assim, temos que entender que, a utilização das TICs no ambiente educacional, depende primeiramente da formação do professor em uma perspectiva que procure desenvolver uma proposta que permita transformar o processo de ensino em algo dinâmico e desafiador com o suporte das tecnologias. As TICs quando articuladas a uma prática formativa onde se leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes.

A informática na escola não deve se resumir a disciplina do currículo, e sim deve ser vista e utilizada como um recurso para auxiliar o professor na integração dos conteúdos curriculares, sua finalidade não se encerra nas técnicas de digitações e em conceitos básicos de funcionamento do computador, a tudo um leque de oportunidades que deve ser explorados por aluno e professores. Vieira (2011) ressalta duas possibilidades para se fazer uso das TICs, a primeira é de que o professor deve criar condições para que os alunos descrevam seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, nesse processo o educando é desafiado a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida. De acordo com Vieira (2011, p. 4):

Pois com a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola-alunos, professores, administradores e comunidade de pais-estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Neste sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

O uso das tecnologias digitais no contexto escolar permite desenvolver nos alunos a curiosidade para buscar novos conhecimentos através de pesquisas realizadas como suporte do computador e da internet. Para que o uso da tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem dê aos alunos a oportunidade de experimentar a construção do conhecimento, depende muito de como o conteúdo é apresentado, a metodologia usada e dos recursos disponíveis. Como o uso da tecnologia é cada dia mais presente na vida de todos, a escola deve procurar maneiras novas, mais criativas e que motivem os alunos, para isso se faz necessário integrar a tecnologia digital no espaço escolar. No dia a dia escolar os professores devem buscar recursos que os ajudem na melhoria de suas aulas, com a participação mais efetiva de seus alunos e da busca do conhecimento pelos conteúdos abordados.

A escola é um ambiente privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação, possibilitando fazer as pontes entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação. A forma de produzir, armazenar e disseminar a informação está se transformando, o enorme volume de fontes de pesquisas é aberto aos alunos pela internet. As soluções propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou, como programas de qualificação de recursos humanos. O perfil do profissional de ensino é orientado para uma determinada especialização, mesmo por que, o tempo essencial para essa apropriação não o permite.

A utilização adequada destas tecnologias estimula a capacidade de desenvolver estratégias de buscas, critérios de escolha e habilidades de processamento de informação, não só a programação de trabalhos. Pois o uso das TICs no processo para educação, tem se mostrado de uma maneira muito eficiente e vem cada vez mais se solidificando dentro do cenário educacional, esses novos hábitos levam a novas culturas e isso tem crescido muito. Sabemos que os usos dessas novas tecnologias implicam em uma nova forma de pensar, agir e aprender. Para que essa educação ocorra, se faz necessário o uso das tecnologias de informação e comunicação adequadamente, todas essas ferramentas. Como diz Kenski (2007, p. 46), "não há dúvida de as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação". Devemos atentar, para que as novas tecnologias possam dar resultado os professores, alunos e colegas, precisam se dedicar e identificar os objetivos específicos para cada tecnologia, conhecimentos que foram adquiridos do professor e como também dos alunos, irão ajudar a encontrar novos caminhos e a definir bem esses objetivos, ajudando na melhoria do processo e na qualidade da educação.

Nesse atual movimento de ensino, o professor é visto como mediador, ou seja, o que leva os alunos a conhecer e a interagir através das novas tecnologias existentes. Portanto se faz necessário o aprimoramento constante, como por exemplo, treinamentos em determinadas aplicações e plataformas de ensino. Portanto através destas novas ferramentas, o professor vai auxiliar os alunos em busca de um melhor aprendizado, ressaltando-se que este processo levará um grande conhecimento para todo grupo, agregando valores e interatividade. Segundo Kenski (2007, p. 44), "a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo." Todos esses novos recursos ajudam no processo de busca de uma educação exemplar, seguindo modelos com boas estruturas e se espelhando naqueles de bons resultados para sociedade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se, por ser quantitativa tendo como proposta uma investigação exploratória, onde as técnicas e os instrumentos aplicados, como também os sujeitos que fizeram parte do contexto, foram os alunos da Escola Estadual Madre Regina Protmann, assim também como todos procedimentos e análises que estruturam o marco metodológico desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados, desta presente pesquisa, foram obtidos tendo como suporte dois Questionários: os Apêndices I e II. Que foram aplicados aos sujeitos (Professores do 5º Ano, do I ciclo do Ensino Fundamental e alunos dos Anos Iniciais).

Tabela 1 - Sujeitos, população e amostra.

SUJEITOS	POPULAÇÃO	AMOSTRA	Valor em (%) da Mostra
Professores do Ensino Fundamental I	7	03	33
Alunos do Ensino Fundamental I, anos iniciais	25	10	29

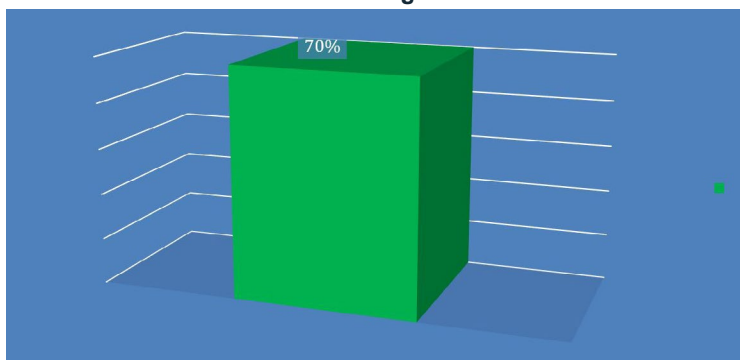
Fonte: questionários da pesquisa, 2022.

Os sujeitos mencionados na tabela 1: sujeitos, população e amostra, são da Escola Estadual Madre Regina Protmann. Os respondentes são professores que ministram aulas nas turmas do 5º Ano 1, lotados no quadro de professores da referida escola, no turno vespertino. E os sujeitos (alunos) são alunos do II ciclo dos anos iniciais, regularmente matriculados no ano de 2022, para fins da coleta de dados das pesquisas, estes sujeitos fizeram parte dos objetos da pesquisa, para responder aos itens relacionados ao tema em estudo.

O Apêndice I- Entrevistas com professores, estes questionários foram organizados em etapas de acordo com os objetivos da pesquisa, Etapa I-Formação e tempo de Serviço dos Professores entrevistados da Escola, essa etapa se dividiu em Formação Acadêmica e tempo de Serviço na escola, Etapa II- Conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs, essa etapa se dividiu em alternativas com os nomes devidamente evidenciados dos recursos tecnológicos, utilizados no processo aprendizagem dos alunos, essa questão era subdivididos em alternativas, composta de 09 opções, a outra alternativa referente a esta etapa pedia, para os professores assinalarem, os nomes dos aplicativos ou softwares de comunicação utilizados para fins pedagógicos e esta alternativa era composta de 07 opções, prosseguindo as etapas do questionário, a etapa III, se referia as atividades e conteúdo que podem ser utilizados pelos docentes, para essa etapa foi composta de 4 alternativas onde o professor podia marcar mais de uma opção e por fim a Etapa IV-que se referia as vantagens e desafios em utilizar as tecnologias de informações na sala de aula pelos professores.

Vale ressaltar que estas perguntas foram aplicadas nesta pesquisa, ao que pode ser nominado de, grupo I, que são as amostras dos sujeitos professores dos anos iniciais, que ministram aulas das diversas áreas do conhecimento na turma do 5º Ano 1.

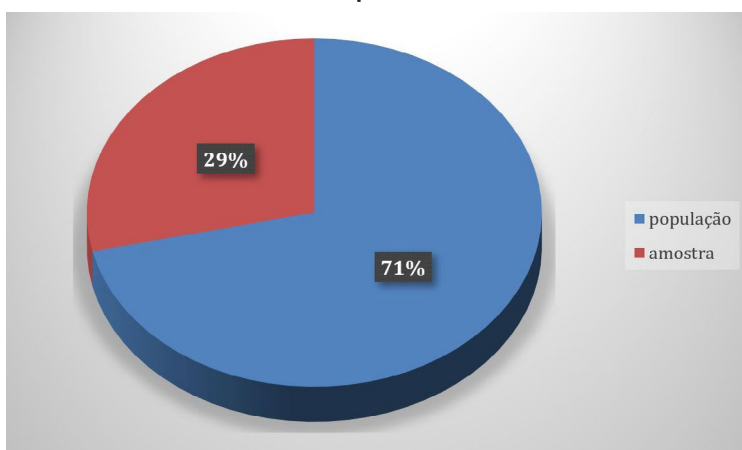
Gráfico 1 - Professores que ministram aulas no 5º Ano 1/ Escola Estadual Madre Regina Protmann.



Fonte: questionários da pesquisa, 2022.

O Apêndice II-Entrevista para o aluno para alcançar os objetivos da pesquisa, o questionário dividiu-se em quatro etapas: Etapa I-Perfil dos Respondentes, Etapa II-Conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs, Etapa III-Atividades e conteúdo que os professores trabalham, com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, Etapa IV-Vantagens e desafios no processo de Ensino e Aprendizagem dos alunos, com as tecnologias de informação e comunicação na sala de aula, na Escola Estadual Madre Regina Protmann, cada etapa era composta com questões e suas respectivas alternativas, com perguntas fechadas. Estas perguntas foram aplicadas ao que nesta pesquisa, denominou-se, GRUPO II, que são as amostras dos sujeitos alunos do ensino fundamental anos iniciais do 2º Ciclo, regularmente matriculados na Escola Estadual Madre Regina Protmann.

Gráfico 2 - Grupo II Respondentes Alunos da Turma do 5º ANO I-Turno Vespertino.



Fonte: questionários da pesquisa, 2022

Assim ao grupo II, foi aplicado o questionário, com 34 alternativas, podendo o sujeito da pesquisa marcar mais de uma opção. Que a partir daí, foi coletado e produzido os dados quantitativos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou explorar o Uso das TICs no processo Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais, na turma do 5º Ano 1, na Escola Estadual Madre Regina Protmann, no município de Tonantins, no Amazonas, 2022. Para tanto, buscou-se primeiramente os conceitos e definições dos termos como, Processo de Ensino e Aprendizagem e Tecnologias de Informações e Comunicação, após as definições, partiu-se para o estudo acerca da utilização das TICs nos anos iniciais, especificamente no 5º Ano 1, fazendo explorações por meio de questionários aos sujeitos da pesquisa professores e alunos, de como estão sendo auxiliados nas novas implementações tecnológicas, após a análise quantitativa da pesquisa, o objetivo geral foi alcançado, respondendo à pergunta geral que se propôs a perguntar como as TICs estão sendo usadas no processo de ensino nos anos iniciais, onde o computador foi o componente eletrônico mais utilizado pelos professores, para trabalhar as diversas atividades na sala de aula.

Os desafios ao Uso das TICs no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais, o que possibilitou-nos a verificação e validação da pesquisa exploratória, para coleta de dados e responder o primeiro objetivo específico sobre o conhecimento das tecnologias de Informações-TICs, os resultados estão demonstrados nos Gráfico 04, pode-se constatar que a maioria dos respondentes já possuem um certo conhecimentos sobre os recursos tecnológicos evidenciado na pesquisa, e o aplicativo com maior evidência foi o WhatsApp, sendo o aplicativo mais usado tanto pelos respondentes alunos quanto pelos professores e com os dados coletados e explorados a luz de teorias reflexivas sobre este assunto, reconhecemos, que se faz necessário e urgente a adequação dos sistemas de ensino, a estas novas tecnologias, das quais principalmente as crianças são “nativas”, não só instrumentalizando estes espaços, promovendo e possibilitando, de forma inclusiva até, toda a estrutura educacional às TICs.

E quanto, as formas específicas de como os docentes estão utilizando as TICs no processo de ensino, é válido enfatizar que os resultados da coleta, estão demonstrados no gráfico, onde a leitura, escrita, jogos diversos, desenhos e textos e atividades diversificadas em todas as áreas do conhecimento, estas foram as especificidades encontradas, de como estão sendo utilizadas as TICs, pelos docentes na sala de aula. Sabe-se das dificuldades na inserção dessas novas ferramentas de aprendizado, nem sempre a instituição vai estar preparada, como a falta do laboratório de informática, computadores, retroprojeto, falta de estrutura, inúmeras resistências e outros, a escola precisa alavancar para esses novos conhecimentos, o não crescimento da qualidade ao ensino. Cabe aos governantes investirem em políticas públicas que contemplem as tecnologias e equiparem escolas, criando condições para incorporar as conquistas tecnológicas à educação

e dinamizarem sua didática e metodologia para contribuir na formação de cidadãos críticos, éticos, autônomos e emancipados. Embora sabemos os limites para a incorporação dos recursos tecnológicos à educação sejam de toda ordem, como já foi visto pelos Diversos teóricos: (Valente, 1997), (Mendes, 2008), (Kensk, 2007) , (Coscarelli, 1998), dentre outros, tudo indica que o caminho do ensino passa pelo universo tecnológico.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C.V. **O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem**. Presena Pedagógica. Belo Horizonte, mar/abr, 1998.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MENDES, A. **TIC- Muita gente está comentando, mas você sabe o que é** Portal i Master. Mar 2008. Disponível em: <http://imasters.com.br> Acesso em: 05 de abril de 2022.

VALENTE, José Armando. **O uso inteligente do computador na educação**. 1997. Disponível em: Texto publicado na: Pátio-revista pedagógica. Editora Artes Médicas Sul. Ano 1, Nº 1

VIEIRA, Maria Alexandra Nogueira. **Educação E Sociedade Da Informação: Uma Perspectiva Crítica Sobre As TICs Num Contexto Escolar**. 2003

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso-BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p. 66-72



Principais causas que Interferem na Permanência dos Alunos na Escola

Main Causes Affecting Student Retention in School

Anne Paula Silveira da Silva

Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte-UNINORTE. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade del Sol- UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5656056513165338>

Resumo: É compreensível que muitos dos problemas surgidos no processo de ensino e aprendizagem, são por falta de uma série de fatores, como o compromisso da própria escola, da família e as condições educativas ofertadas pelo poder público. Pois seriam eles que deveriam exercer seus papéis na sociedade que estão inseridos. Mas, além dos fatores já mencionados, existe uma série de fatores que contribuem incisivamente para o agravamento desses problemas. A família apresenta-se como elemento vital para fortalecer as iniciativas tanto do Estado em suas políticas públicas quanto da escola em suas ações pedagógicas, tendo como dever o acompanhamento e o incentivo a trajetória educativa de seus filhos (as), tornando-se assim (co) responsável não somente da permanência, mas também, do sucesso acadêmico dos estudantes. Assim, percebe-se que a educação se faz com a ação e o envolvimento de todas as partes, nesse sentido é fundamental que haja um esforço constante para fortalecer essa tríade escola-família-sociedade. Podemos afirmar também que a partir desse entrosamento a busca por parcerias sociais com entidades de cunho governamental ou não tem mais chance de terem êxito. O trabalho recorreu a entrevistas através de questionários, incluindo 4 (quatro) alunos e as suas respectivas mães e uma professora de português.

Palavras-chave: adolescência; fatores da evasão escolar; series finais do ensino fundamental.

Abstract: “It is clear that many challenges in the teaching and learning process arise from various factors, such as the commitment of the school itself, the family, and the educational conditions provided by public authorities, as these actors should be fulfilling their roles within the society they belong to. However, beyond the aforementioned factors, there are additional elements that significantly contribute to the worsening of these issues. The family plays a vital role in reinforcing both the State’s public policies and the school’s pedagogical actions, with a duty to accompany and encourage the educational trajectory of their children, thus becoming (co)responsible not only for the students’ continued attendance but also for their academic success. It is thus apparent that education requires the action and involvement of all parties; in this sense, a continuous effort to strengthen the school-family-society triad is essential. It can also be affirmed that, through such collaboration, the pursuit of partnerships with governmental or non-governmental entities stands a greater chance of success. This study employed interviews using questionnaires, involving four students, their respective mothers, and a Portuguese language teacher.

Keywords: adolescence; factors of school dropout; final grades of elementary education.

INTRODUÇÃO

A expansão do Ensino Médio ocorreu na década de 1990 após a Universalização do Ensino Fundamental que ocorreu por volta das décadas de 1970 e 1980, e este passa a ser inserido na Educação Básica tornando-se obrigatório. Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº 9.394/1996, em seu artigo 22, que retrata a identidade do Ensino Médio: “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Considerando o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação fica evidente o objetivo fim da instrução escolar que é o de oportunizar aos discentes uma gama de saberes e habilidades que os auxilie na caminhada pessoal, social e profissional, assim, percebemos que todas as etapas de ensino convergem para essa conquista.

Dentro desta perspectiva e levando em consideração as novas necessidades do mercado de trabalho, das inovações tecnológicas e da intensa reestruturação do setor produtivo, o número de jovens que ingressavam no Ensino Médio era bem expressivo, porém sua permanência e eficácia não eram exitosas. Quando analisamos os dados publicados pela primeira vez sobre abandono escolar pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em julho de 2020, que por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD 2019, comprova-se que mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio, percebemos, ainda, um aumento comparado ao ano de 2016 que registrou 45,0%, evoluindo para 48,8% em 2019.

A Constituição Federal (CF, Art. 205, 1988) afirma que a educação é direito de todos, sendo dever do Estado, da família e da sociedade, que de modo colaborativo a promoverão “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Logo, a conclusão do Ensino Médio encerra o ciclo da Educação Básica, o que oportuniza ingresso ao nível superior de ensino, e essa modalidade por sua vez capacitam o indivíduo para que possa atuar na comunidade com criticidade e maior profissionalismo.

Observemos um pouco mais os dados coletados pelo IBGE (Brasil, 2020), no ano de 2019 mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não possuíam o Ensino Médio completo, sendo 51,0% mulheres e 46,3% homens, havendo uma diferença com relação à cor ou raça, pois 57,0% das pessoas brancas completaram essa etapa, no entanto entre pretas e pardas o percentual foi de 41,8%.

Nesse contexto, temos atendendo a Educação Básica a rede de ensino pública e a rede de ensino privada, sobre isso os dados apresentados evidenciam que no ano de 2019 a rede pública foi responsável por atender a maior parte dos estudantes sendo “[...] 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82,0% dos estudantes do Ensino Fundamental e 87,4% do Ensino Médio. Já a rede privada atendeu 73,7% dos estudantes de graduação e 74,3% dos alunos de pós-graduação” (IBGE, 2020).

Quando consideramos esses dados e refletimos sobre os fatores apontados que influenciam o abandono escolar, seja a necessidade de trabalhar e/ou a falta de interesse de alunos e familiares, e por que não citar, também, a falta de interesse dos governantes, da comunidade e da escola, uma vez que a Constituição Federal em seu artigo 205 afirma que a educação deve ocorrer de modo colaborativo entre escola, família e sociedade. o fato é que essa pesquisa nos auxilia, sim, a mensurar a gravidade da Educação Básica brasileira, porém coloca em destaque a deficiência dos governos federais, estaduais e municipais de somarem forças para atuarem com políticas públicas eficientes, que consideram não somente a mão de obra qualificada, necessária à economia do país, mas a sobrevivência do próprio indivíduo, da sua cultura e de seu meio social.

PRINCIPAIS CAUSAS QUE INTERFEREM NA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA

A educação é um direito de todos e o acesso do aluno à escola, bem como sua permanência é dever do Estado garantido pelo Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), cabendo a escola incentivar a presença da família e da sociedade, oportunizando uma educação como um direito que abrange a todos, com equidade de acesso e constância na escola, conforme ressaltado no Artigo 205.

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

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) um número elevado de faltas sem justificativas fere os direitos da criança e do adolescente, uma vez que seu desenvolvimento pleno é comprometido. É dever da instituição de ensino, por meio da sua equipe administrativa e pedagógica, garantir a permanência dos alunos na escola utilizando todos os recursos dos quais disponha, comprometendo-se em acionar a família e advertindo-a que a infrequência é prejudicial ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que a legislação prevê que esgotados os recursos da escola, a mesma deve informar o Conselho Tutelar do Município sobre os casos de faltas excessivas e não justificadas, bem como a evasão e abando escolar, para que o Conselho tome as medidas cabíveis, conforme consta no Artigo 12, inciso VIII.

[...] notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Brasil, 1996).

Os direitos de acesso e permanência da criança e do adolescente na escola também são assegurados pela Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que em seu Artigo 4 potencializa a responsabilidade do poder público, da família e da sociedade quanto aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

O Art. 5º. do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, [...], punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). Desta forma, as instituições de ensino que não informam ou não tomam nenhuma providência a respeito das infrequências dos alunos que possivelmente o levarão ao abandono escolar, estão sendo omissas e negligentes violando direitos garantidos em Lei promovendo o abandono intelectual.

Além daqueles indivíduos que procuram a escola para concluir os estudos, mesmo quando em distorção idade-série por terem desistido anos anteriores, há os alunos oriundos do Ensino Fundamental, que fazem com que o índice de matrícula do Ensino Médio no início de cada ano letivo seja consideravelmente alto, no entanto surge o questionamento de porque os estudantes encontram tantas dificuldades para permanência e conclusão do ensino. Como forma de combater a evasão escolar, a legislação mais precisamente a Constituição Federal (Brasil, 1998) em seu artigo 205, deixa evidente que a educação será estável e eficaz quando a colaboração entre família, Estado e sociedade for constante.

A família apresenta-se como elemento vital para fortalecer as iniciativas tanto do Estado em suas políticas públicas quanto da escola em suas ações pedagógicas, tendo como dever o acompanhamento e o incentivo a trajetória educativa de seus filhos (as), tornando-se assim (co) responsável não somente da permanência, mas também, do sucesso acadêmico dos estudantes. Assim, percebe-se que a educação se faz com a ação e o envolvimento de todas as partes, nesse sentido é fundamental que haja um esforço constante para fortalecer essa tríade escola-família-sociedade. Podemos afirmar também que a partir desse entrosamento a busca por parcerias sociais com entidades de cunho governamental ou não tem mais chance de terem êxito.

Em seu artigo 206 a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio de “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”, logo, a escola que é a representante do poder público na comunidade deve garantir que esses princípios sejam observados e cumpridos, e isso só será possível se não somente as redes de ensino se articularem, mas se a rede de proteção e garantia dos direitos das crianças auxiliarem nessa ação. Para isso conta-se com a as Associações de Pais e Mestres, Conselhos Escolares, Conselhos Tutelares entre outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, p. 8), em seu artigo 2 no inciso VI, define que é responsabilidade da escola articular-se com as famílias por meio de procedimentos e metodologias que integrem escola-família-sociedade.

Sobre a frequência escolar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 12, inciso VII, estabelece que a escola deve “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Já no inciso VIII, incluído pela Lei 10.287/2001, ao artigo 12 da LDB, fica definido que a escola deverá “[...] notificar ao Conselho Tutelar do Município, [...] Ministério Público, a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em Lei” (Brasil, 2001a).

Como já pontuado o direito a educação concretiza-se com a participação da família e da sociedade que juntas devem supervisionar as ações do poder público, com a intenção de assegurar todos os direitos referentes “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990). Desse modo a escola por meio da sua equipe docente, pedagógica e técnica-administrativa têm a responsabilidade legal de articular com as famílias e com os responsáveis legais dos estudantes processos que previnam à infrequência e, por conseguinte o abandono escolar.

No entanto, mesmo com todo suporte legal o Censo Escolar do ano de 2015 aponta que 1,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola. O levantamento estatístico do INEP revelou que, no ano de 2016, 8,1 milhões de alunos estavam matriculados no Ensino Médio. Contudo, 1,6 milhão de adolescentes, na faixa etária de 15 a 17 anos, estavam fora da escola. O estudo feito pela PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Brasil, 2016b) divulgou que 1,9 milhões de estudantes concluem o Ensino Médio até os 19 anos de idade.

Esse resultado apresentado pelo PNAD leva-nos a considerar, também, a escola, pois em seu espaço físico ocorre a construção e reformulação de saberes, competências e habilidades, que tem como intenção social o desenvolvimento dos jovens, por meio de experiências inovadoras, auxiliando a busca pela maturação social, ética e moral, e, para que a escola alcance esse objetivo é imprescindível que o ensino ofertado esteja pautado em práticas pedagógicas que considerem a realidade em que os estudantes estão inseridos, motivando-os a vencer quaisquer desafios na escola e na comunidade.

Todo o esforço da comunidade escolar somado a pressão da sociedade civil fez surgir o Plano Nacional de Educação – PNE, que a partir dos anos 2000 levantou discussões sobre as políticas aplicadas à Educação Básica, apontando novos horizontes para a universalização do acesso ao ensino. O Plano Nacional de Educação é uma das políticas de Estado criadas para auxiliar o desempenho da escola no processo de ensino e aprendizagem, por meio da Lei nº 13.005/2014 foram estabelecidas metas a serem alcançadas no prazo de 10 anos que visam:

A erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade da educação; **formação para o trabalho e para a cidadania**, promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística,

científica, cultural e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB; a **valorização dos profissionais de educação; promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental** (Brasil, 2014, grifo meu).

Logo, o Plano Nacional de Educação possibilitou que a educação brasileira tivesse uma direção para construir melhores políticas educacionais que atendam de forma justa cada região do país, uma vez que na construção do currículo as especificidades locais devem ser consideradas. Assim, os estudantes, residentes nas comunidades mais remotas, poderão ser ensinados e avaliados de modo justo, ao menos isso é o que almejamos. O PNE evidenciou que além da necessidade da ampliação financeira para a educação é preciso reavaliar o currículo para que considere essa diversidade de culturas e identidades das nossas crianças, adolescentes e jovens, bem como as demandas sociais que os cercam. A respeito do Ensino Médio o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014, p. 53), aponta em sua meta 3 que o objetivo até o ano de 2016 é a universalização e o atendimento escolar a toda população de 15 a 17 anos, somando a isso a elevação da taxa de matrícula para 85%.

A DESISTÊNCIA ESCOLAR COMO UMA QUESTÃO SOCIAL

Para uma melhor compreensão acerca da descontinuidade dos estudantes no processo escolar materializada na desistência, explicitamos concepções sobre esse fenômeno. Ao discutir sobre a utilização do termo desistência ao invés de evasão, Moura e Silva (2007, p. 31) afirmam que:

O termo evasão é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. Dessa forma, o termo também contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. É preciso ter claro que o afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional é fruto de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente e resulta na chamada evasão.

É por isso que neste estudo utilizamos o termo desistência para abordar a interrupção da trajetória escolar. Para Charlot (2002), a desistência enquanto fracasso escolar está representado pelos estudantes que, por vários motivos, interrompem a trajetória escolar. Em meio à discussão sobre o fracasso escolar, Arroyo (1992) parte do pressuposto que existe na escola pública brasileira a cultura da exclusão que não se faz peculiar de um colégio, de um professor ou de um sistema escolar, mas segundo Arroyo, (1992, p. 46) “das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente”. Nesse sentido, cabe destacar que a escola

é criteriosa e exigente no atendimento às normas do sistema escolar, excluindo dela os que não conseguem seguir os padrões, como por exemplo, os estudantes trabalhadores, porque precisam sobreviver, só sendo possível essa sobrevivência por meio do trabalho.

A esse respeito, Arroyo (1992, p. 50), enfatiza que:

O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar a partir de critérios de procedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso escolar. Se não existe por parte dos indivíduos o domínio de um desses critérios de procedência, o mesmo fica excluído de aprender o saber socialmente produzido. Portanto, a concepção de desistência que defendemos nesse trabalho é a de que os estudantes da EJA são excluídos da escola é devido a aspectos intraescolares (institucionais) e extraescolares (socioeconômicos e pessoais).

Em se tratando dos aspectos intraescolares, destacamos as práticas educativas dos professores e nesse sentido Charlot (2002, p. 28) afirma que:

[...] quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes.

Ademais outros aspectos como a pressão que o trabalho exerce sobre as condições dos estudantes trabalhadores, o que implica em limitações para conciliar trabalho, escola e família, repercutem na desistência escolar.

Ferraro (1999) adverte que, além da exclusão da escola, em muitos casos, há a exclusão na escola, quando mesmo nela permanecendo o estudante não aprende, porque essa é inadequada à sua realidade. Por isso, o autor defende que é necessário analisar, conjuntamente a exclusão da escola e a exclusão na escola, pois somente juntas dão conta da dupla dimensão do fenômeno da exclusão escolar.

Por exclusão na escola, buscamos o pensamento de Kuenzer quando afirma que esse duplo movimento de exclusão da escola e na escola contribui para a eliminação escolar das classes populares, pois, não se realiza a inclusão da população com qualidade, exigindo cada vez mais políticas de acesso, permanência e de acompanhamento na escola de educação básica.

DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA NO PROEJA

Passado o período de dois anos, com a Lei nº 108, de 23 de dezembro de 1955, passou a ser a Secretaria de Educação e Cultura (Amazonas, 1955). Com a Lei nº 2.032, de 02 de maio de 1991, quarenta e seis anos depois, recebeu o nome de Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto (Amazonas, 1991). A

denominação atual, de Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), veio com a Lei nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000 (Amazonas, 2000), ainda que o nome tenha sido alterado no ano de 2019, pelo então governador Wilson Lima, onde passou a ser Secretaria de Estado de Educação e Desporto.

A Educação de Jovens e Adultos já era ofertada pela SEDUC-AM há algum tempo, porém o ensino foi modificado pela primeira vez no ano de 2015 para acompanhar a Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental que era ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus e, por conseguinte os outros 61 municípios que compõem o Estado do Amazonas. A segunda mudança ocorreu no ano de 2020 na Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio oportunizando a conclusão no período de um ano e meio.

Essas ações da Secretaria remodelaram a forma de ofertar e atender a classe estudantil no Estado, o que por sua vez, demonstrou a necessidade de acompanhar e combater as taxas de evasão e abandono escolar mais de perto. Assim, foi criado nas Coordenadorias Distritais Administrativas da capital e nas Coordenadorias de Ensino Regionais de cada município. Foi criado também um departamento voltado exclusivamente para esse fim, denominado “Coordenação de Redução ao Abandono Escolar”.

Quando esses jovens deixam de completar o ciclo da educação básica, assim como não usufruem da oportunidade de ingressar na etapa seguinte, que é a educação de nível superior, onde a pesquisa científica e a teoria que precede a boa prática, são massivamente desenvolvidos, podem ter sua cidadania afetada, bem como sua capacidade de criticidade e autoanálise, fazendo com que o sujeito faça parte das taxas de analfabetos funcionais, que estão à margem da informalidade e à mercê da criminalidade.

A seguir apresentamos as tabelas com os dados estatísticos coletados no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM Serviços, com breves observações.

Imagem 1 - Análise do Resultado – Por Escola e Ensino – 2018 – 1º a 3º série.

ENSINO MEDIO			
Nº	Indicador	2018 	
		Qtde	%
1	1 SERIE 	18 turmas 	
2	Aprovação	535	81.55%
3	Reprovação	40	6.10%
4	Deixou de Frequentar	81	12.35%
5	Total	656	100.00%
6	2 SERIE 	18 turmas 	
7	Aprovação	562	78.93%
8	Reprovação	31	4.35%
9	Deixou de Frequentar	119	16.71%
10	Total	712	100.00%
11	3 SERIE 	15 turmas 	
12	Aprovação	507	85.07%
13	Reprovação	39	6.54%
14	Deixou de Frequentar	50	8.39%
15	Total	596	100.00%

Fonte: SIGEAM Serviços Disponível em: <https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/ana_l_escola_ensino.asp#chart>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

Segundo a Imagem 4 o maior índice de abandono escolar é na 2ª série com 16,71%, seguido da 1ª série com 12,35% e da 3ª série que ficou em 8,39%, esses dados apresentam as taxas de abandono escolar (desistência) do ano letivo de 2018 da escola, não explicitando os turnos, somente um quadro geral referente as três séries que compõe o Ensino Médio. Como já foi apresentado ao longo desse trabalho, a maior incidência do abandono escolar é na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, entre os 14 e 15 anos de idade, no entanto essa escola apresentou um alto índice de abandono na 2ª série do Ensino Médio o que nos leva a considerar as questões sobre a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, ou a falta de interesse dos estudantes. Nota-se ainda que o índice de abandono escolar supera o índice de reprovação, e isso diz muito sobre a importância do acompanhamento familiar e pedagógico, assim como a leitura dos sinais que evidenciam o desinteresse dos discentes e a falta da escola em conseguir contactar pais ou responsáveis para saber qual a situação que levou ao abandono dos estudos, inclusive, leva a uma reflexão sobre a intervenção dos órgãos públicos responsáveis em auxiliar a escola nesse processo.

Imagem 2 - Análise do Resultado – por Escola e Ensino – 2018 - 3º série.

ENSINO MEDIO - 3 SERIE			
Nº	Indicador	2018 	
		Qtde	%
1	MATUTINO 	6 turmas 	
2	Aprovação	219	90.50%
3	Reprovação	1	0.41%
4	Deixou de Frequentar	22	9.09%
5	Total	242	100.00%
6	VESPERTINO 	5 turmas 	
7	Aprovação	155	92.26%
8	Reprovação	1	0.60%
9	Deixou de Frequentar	12	7.14%
10	Total	168	100.00%
11	NOTURNO 	4 turmas 	
12	Aprovação	133	71.51%
13	Reprovação	37	19.89%
14	Deixou de Frequentar	16	8.60%
15	Total	186	100.00%

Fonte: SIGEAM Serviços. Disponível em: <https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/an_al_escola_ensino.asp#chart>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

Nota-se que a maior taxa de abandono escolar foi no turno matutino, no ano de 2018, chegando a 9,09%, seguido pelo turno noturno com 8,60% e depois o turno vespertino com 7,14%. Quando consideramos que os alunos que cursam no turno noturno são em sua maioria trabalhadores, ou alunos em distorção idade-série, conclui-se que à eles o abandono escolar é uma ameaça real, contudo, ao analisarmos esses dados verificamos que o índice de abandono escolar é superior no turno matutino. Na maioria dos casos os pais ou responsáveis trabalham e têm um grande dificuldade em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, essa ausência de acompanhamento resulta em um desinteresse por parte do educando, logo, o abandono escolar deixa de ser uma ameaça, passando a ser um fato consumado, infelizmente. Apresentaremos agora os dados da escola referente ao ano letivo de 2019.

Imagem 3 - Análise do Resultado – Por Escola e Ensino – 2019 –1º a 3º série.

ENSINO MEDIO			
Nº	Indicador	2019	
		Qtde	%
1	1 SÉRIE	16 turmas	
2	Aprovação	494	75.54%
3	Reprovação	119	18.20%
4	Deixou de Frequentar	41	6.27%
5	Total	654	100.00%
6	2 SÉRIE	15 turmas	
7	Aprovação	485	71.75%
8	Reprovação	141	20.86%
9	Deixou de Frequentar	50	7.40%
10	Total	676	100.00%
11	3 SÉRIE	15 turmas	
12	Aprovação	510	77.74%
13	Reprovação	75	11.43%
14	Deixou de Frequentar	71	10.82%
15	Total	656	100.00%

Fonte: SIGEAM Serviços. Disponível em: <https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/ana_l_escola_ensino.asp#chart>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

Quando comparamos os dados do ano letivo de 2019 com o letivo de 2018, percebemos que em 2019 na 1ª série o índice de desistência chegou a 6,27%, contra 12,35% em 2018, tendo uma queda significativa, apesar do índice ainda ser considerado alto. Na 2ª série o índice também apresenta queda, já que no ano de 2018 chegou a 16,71%, e no ano de 2019 foi de 7,40%, na 3ª série, no entanto o índice teve uma leve subida de 8,39% em 2018 para 10,62% em 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesse sentido que nos deparamos com um dos maiores aliados da escola, o Projeto Busca Ativa que auxilia a equipe gestora em seu maior desafio que é a prevenção e o combate ao Abandono Escolar. Por ser algo que não depende somente do comprometimento e da determinação da equipe escolar, já que as ações de combate e prevenção precisam da colaboração de muitos agentes, como a família, os alunos, a comunidade interna e externa. Assim, por meio da atividade colaborativa que o Projeto Busca Ativa auxilia a gestão analisar os casos de abandono escolar, identificando os alunos infrequentes, bem como todas as possíveis situações, causas e medidas de prevenção, diagnóstico, monitoramento e combate ao abandono, as ações são realizadas com acompanhamento da CDE6 que utiliza os relatórios de frequência como ferramenta principal de sondagem e acompanhamento.

Em uma percepção superficial podem parecer iguais, mas como cada indivíduo é único e sua educação familiar, suas crenças e valores se diferenciam, para uns o processo de abandono pode ser uma opção pessoal por falta de orientação ou uma questão mais específica, como o uso de entorpecentes, doenças, desestabilidade familiar entre outros motivos que são identificados como fatores externos que somados aos fatores internos resultam no abandono dos estudos. Com relação aos fatores internos a gestão tem buscado tornar o aluno o protagonista de seu processo educativo e através do Grêmio Estudantil e Brigada de Combate ao Abandono Escolar torná-los sujeitos ativos, tendo uma oportunidade de falarem e serem ouvidos. Quanto aos fatores externos, percebe-se que a escola busca envolver a comunidade e a família nas ações da escola para que os alunos se sintam acolhidos e seguros, e, assim possam externar suas incertezas e dificuldades, vendo a equipe gestora com confiança.

Logo, toda pesquisa bibliográfica, documental e de campo desenvolvidas auxiliou positivamente na construção dos saberes desta acadêmica, sendo de grande valia o período de acompanhamento e observação das atividades desenvolvidas na escola, assim como a convivência com outros educadores estimulou uma perspectiva mais realista e uma abordagem pedagógica mais humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos Jovens** — Adultos populares, 2001.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira.** Gerência de Pesquisa. **Causas da Evasão Escolar** – Interior. Manaus, AM, 2012.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado de Educação.** Histórico. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em 04 de mar. de 2020.

BRASIL, **Presidência da República, Casa Civil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 4 de mar. de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988: Senado Federal.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio.** Ministério da Educação (MEC), 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de**

junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CHARLOT, Bernardo. **Relação com a escola e saber nos bairros populares**. Perspectiva , p. 17-34, 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Revista Brasileira de educação, n. 12, p. 22-47, 1999.



Estudo das Estratégias para Minimizar o Abandono Escolar em Uma Escola Pública da Cidade de Manaus/AM, Ano 2020

Study of Strategies to Minimize School Dropout in a Public School in the City of Manaus/AM, Year 2020

Anne Paula Silveira da Silva

Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte-UNINORTE. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade del Sol- UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5656056513165338>

Resumo: Os estudos realizados, assim como os dados coletados, nos últimos cinco anos, demonstram um crescimento significativo do abandono escolar nos anos finais da educação básica no Brasil, algo que vai contra as propostas públicas educacionais apresentadas pelos governos federais, estaduais e municipais, bem como pelos Conselhos Escolares e Secretarias de Educação. As dificuldades da equipe gestora para reduzir os índices de abandono escolar incluem a falta de capacitação a longo prazo para gestores, pedagogos e professores, a resistência dos docentes ao trabalho com projetos interdisciplinares e a ausência de atendimentos individuais com pais ou responsáveis. Esses fatores impedem uma ação mais eficaz, em parceria com órgãos de proteção à criança e ao adolescente.

Palavras-chave: ensino médio; abandono escolar; busca ativa.

Abstract: The studies conducted, as well as the data collected, over the last five years demonstrate a significant increase in school dropout rates in the final years of basic education in Brazil, something that goes against the public education proposals presented by federal, state and municipal governments, as well as by School Boards and Education Departments. The difficulties of the management team in reducing dropout rates in the institution's classes, starting with the lack of long-term training for managers, pedagogues and teachers to act more efficiently in the Active Search for those who show signs of dropping out, the resistance of teachers in working with interdisciplinary projects and the lack of individual assistance with the parents or guardians of infrequent students in partnership with the agencies for the protection of children and adolescents.

Keywords: high school; dropout; active search.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios do Brasil no âmbito educacional atualmente é o abandono escolar. Isto porque, O país apresenta índices alarmantes de alunos evadidos e que abandonam a escola, principalmente no Ensino Médio. Os índices de evasão escolar crescem na mesma proporção. A expansão do Ensino Médio ocorreu na década de 1990 após a Universalização do Ensino Fundamental que ocorreu por volta das décadas de 1970 e 1980, e este passa a ser inserido na Educação Básica tornando-se obrigatório. Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº 9.394/1996, em seu artigo 22, que retrata a identidade do Ensino Médio: “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando,

assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Passando o Ensino Médio a fazer parte da Educação Básica, o abandono nessa modalidade de ensino apresenta-se como um problema recorrente dentro do contexto do fracasso escolar, visto que os jovens são os que mais deixam de frequentar a escola, isso nos faz refletir sobre as ações administrativas e pedagógicas realizadas em nossas instituições, bem como considerar todos os aspectos culturais, sociais e quais políticas públicas estão auxiliando na permanência dos alunos. Segundo o Art. 35 da LDB nº 9.394/1996, “[...] o Ensino Médio deverá ser efetivado com a duração mínima de três anos, tendo como finalidades, dentre outras, a preparação básica para o mercado de trabalho e cidadania” (Brasil, 1996).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2010a), o Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio entre os países do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. As estatísticas informam que um em cada dez alunos, de 15 a 17 anos, deixa o ambiente escolar, sendo ainda mais acentuado na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, passando de 8,1% aos 14 anos para 14,1% aos 15 anos e a partir do 16 anos chega a 18%. A pesquisa confirma que entre os principais motivos para a evasão escolar está a necessidade de trabalhar chegando a 39,1% contra 29,2% que demonstram falta de interesse, tendo ainda o agravante da gravidez (23,8%) e dos afazeres domésticos (11,5%).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, uma das principais preocupações na educação brasileira é a questão do abandono escolar, uma vez que tem impactos diretos na vida acadêmica dos alunos, nas famílias e na sociedade civil, e, conseqüentemente no seu desenvolvimento econômico. Sendo uma questão a ser cuidada em todas as séries da educação básica brasileira, em especial nos anos finais referente a conclusão do Ensino Médio, Nesse sentido Ferreira (2013, p. 413), ressalta que:

A educação não é um direito cuja responsabilidade é imposta exclusivamente a um determinado órgão ou instituição. Na verdade é um direito que tem seu fundamento na ação do Estado, mas que é compartilhada por todos, ou seja, família, comunidade e sociedade em geral.

Logo, é salutar conceituar o abandono escolar diferenciando-o da evasão escolar. Meritti e a Fundação Lemann (2017) define o abandono escolar como um processo no qual o estudante que está devidamente matriculado, e até então cursando, passa a não frequentar mais a escola, não apresentando justificativas legais para sua ausência, deixando assim de concluir os estudos no referido ano. Por outro lado a evasão escolar é quando o aluno, muitas vezes, deixa de iniciar o ano letivo na escola em que sua matrícula inicial foi informada e não encontra-se registro de transferência para nenhuma outra instituição, ou até mesmo, a ativação de uma nova matrícula inicial.

Refletindo sobre as avaliações, faz-se necessário um olhar mais pedagógico e humano, uma vez que elas devem ser meios de verificação da aprendizagem e não uma ação punitiva. Castro (2013, p. 461) afirma que:

A situação exige mudanças de fundo nas rotinas das escolas, na gestão dos sistemas de ensino e coragem para enfrentar alguns mitos ainda arraigados na cultura política brasileira. **É preciso derrubar o mito da avaliação externa e da (não) responsabilização das escolas e dos sistemas de ensino pelos resultados** (grifo meu).

Por isso é fundamental considerar que o abandono escolar ultrapassa a esfera educativa. Vasconcelos (2013, p. 8) destaca que o abandono escolar é além de um problema educacional um problema social, refletindo diretamente na economia da sociedade, portanto “[...] aos alunos é necessário fazer chegar à mensagem de que seu processo educativo é a única forma de promoção pessoal e social”.

Conforme Silva e Simões (2013, p.9):

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que elegem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.[...], as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia inserem o contexto escolar no diálogo permanente com os sujeitos e com suas necessidades em termos de formação, sobretudo pelo fato de que tais dimensões não se produzem independentemente da sociedade e dos indivíduos. Compreendidos dessa forma, trabalho, ciência, cultura e tecnologias e instituem como um eixo a partir do qual se pode atribuir sentido a cada componente curricular e a partir do qual se pode conferir significado a cada conceito, a cada teoria, a cada ideia.

As políticas públicas, assim como as ações desenvolvidas pelos governos federais, estaduais e municipais precisam ser cumpridas e acompanhadas por todos os envolvidos no processo educativo, assim pais ou responsáveis devem acompanhar o processo evolutivo de seus filhos, incentivando-os à permanência e conclusão dos estudos. A escola deve estimular a participação ativa dos estudantes, colocando em prática didáticas pedagógicas que os façam protagonistas do seu aprendizado. A sociedade por sua vez precisa valorizar a escola enquanto representante do Estado, buscando acompanhar suas ações socioeducativas por meio dos Conselhos e Associações. Segundo (Ranieri, 2013, p. 56):

Daí surge às correlações e obrigações dos demais sujeitos passivos do direito à educação: O Estado (que deve promovê-lo, protegê-lo e garanti-lo), a família (a quem incumbe promover o acesso à educação) e a sociedade (que o financia), traduzidos em deveres também fundamentais. No direito brasileiro a Educação Básica é direito subjetivo, público, assegurado inclusive a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria, conforme garantido pelo art. 208, I e parágrafo 1º da Constituição Federal.

Quando refletimos sobre todos esses estudos apresentados é salutar compreender e reconhecer que a problemática em torno do abandono e da evasão escolar, ultrapassam os limites educacionais devendo ser considerado um fato social e muito complexo causado por uma combinação de fatores sociais, culturais, ambientais e econômicos. Ofertar a educação básica nas escolas públicas não garante por si só a permanência dos estudantes na escola é preciso ir mais além e estar mais atento às causas, mantendo práticas de prevenção e diagnóstico, a fim de amenizar os impactos do abandono e evasão escolar. A Constituição estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (Brasil, 1988).

Todavia, mesmo considerando todos esses aspectos é fundamental que todas as redes de ensino e as escolas que as compõe desenvolvam planejamentos e ações estratégicas para prevenir, diagnosticar e combater esses fatores, uma vez que somente o envolvimento de todos e as políticas públicas dirigidas ao combate e evasão escolar podem ter alguma chance de êxito.

Considerando ainda que a oferta ao ensino não acompanhou as questões de melhoria na infraestrutura das escolas ou mesmo no currículo escolar, nos deparamos com um aumento na quantidade de instituições, no entanto, não deslumbramos uma melhora significativa do processo educativo. É preciso observar a realidade do processo de universalização que demanda além de legislações, políticas públicas e escolas. A necessidade de escolas que atendam as carências reais de seu público alvo, os alunos, somando a isso uma ação pedagógica inclusiva e eficiente que alcance uma educação real, visando o encerramento da elitização e da exclusão. Pinto (2013, p. 293), evidencia que:

Entendemos que, em pleno século XXI, já se tornou consenso que uma escola de qualidade deve assegurar em sua estrutura pelo menos uma biblioteca, acesso a rede mundial de computadores, laboratório de informática e de ciências, todos esses recursos devidamente equipados e com pessoal de apoio técnico, assim como acessibilidade para as pessoas com deficiências e uma quadra de esporte.

Considera-se que todos os eixos analisados podem contribuir para práticas educacionais mais humanas, mais reais e isso pode promover uma maior prevenção e combate aos índices de abandono escolar e a situação de distorção de idade-série que é outro ponto preocupante, logo é preciso considerar o currículo e seu impacto direto na vida do aluno, repensando não só as práticas e abordagens teórico-filosóficas, como o próprio currículo escolar sua construção e aplicabilidade, bem como o espaço físico onde acontecerão as interações e trocas de experiências e saberes.

Outro ponto que devemos estar atentos é o quanto os saberes ensinados pelos educadores estão contextualizados com a realidade do aluno, pois é fundamental que os componentes curriculares abordem toda ciência. Porém, a aprendizagem será mais eficaz se esses saberes puderem ser aplicados à realidade do discente, já que além de estimular a aprendizagem, isso torna toda a aquisição de saberes relevante o que é imprescindível quando procura-se a atenção do aluno e sua participação no processo.

Desse modo, para um combate realmente eficaz é salutar a ciência por parte do educador de que o educando precisa compreender o que aprende e como isso será útil na sua trajetória pessoal, profissional e social, já que essa participação ativa do estudante tem impacto direto nos índices de permanência e aprovação, mas acima de tudo como a sua participação consciente e comprometida, sendo responsável pelo que aprende, como e onde irá aplicar esses saberes, aumenta suas chances de permanência e torna a aprendizagem mais significativa.

Abandono Escolar x Evasão Escolar

No Brasil, uma das principais preocupações na educação brasileira é a questão do abandono escolar, uma vez que tem impactos diretos nos alunos, nas famílias e na sociedade civil e em seu desenvolvimento econômico. Sendo uma questão a ser tratada em todas as séries da educação básica brasileira, em especial nos anos finais referente a conclusão do Ensino Médio, conforme foi salientado no caput.

Porém é importante conceituar o abandono escolar diferenciando-o da evasão escolar. Meritti e a Fundação Lemann (2017) define o abandono escolar como um processo no qual o estudante que está devidamente matriculado, e até então cursando, passa a não frequentar mais a escola, não apresentando justificativas legais para sua ausência, deixando assim de concluir os estudos no referido ano.

Desta forma, cada estudante que opta por desistir dos estudos pode esconder diversas dificuldades, entre elas, podemos citar as de cunho econômico, social, familiar, cultural e ao mesmo tempo referentes ao processo educativo que quando dirigido de forma autoritária, excluindo a participação do sujeito, despertam sentimento de insegurança, desconfiança e insucesso, afastando-o gradativamente da escola. É relevante considerar que o abandono escolar ultrapassa a esfera educativa. Vasconcelos, destaca que o abandono escolar é além de um problema educacional, um problema social, refletindo diretamente na economia da sociedade, portanto “[...] aos alunos é necessário fazer chegar à mensagem de que seu processo educativo é a única forma de promoção pessoal e social” (Vasconcelos, 2013, p. 8). Sendo assim, é intrínseco ao desenvolvimento dos discentes que eles sejam incentivados a concluir os estudos, visto que infere diretamente nos aspectos básicos de convivência coletiva e na própria construção e definição da personalidade, afetando sua cidadania, oportunizando o ingresso em cursos técnicos e cursos de nível superior que viabilizam maior qualificação para o mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Pais ou responsáveis devem acompanhar o processo evolutivo de seus filhos, incentivando-os à permanência e conclusão dos estudos, a escola deve estimular a participação ativa dos estudantes colocando em prática didáticas pedagógicas que o façam protagonista do seu aprendizado, a sociedade por sua vez débil em valorizar a escola enquanto representante do Estado, buscando acompanhar suas ações socioeducativas por meio dos Conselhos e Associações.

Através de uma análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da 3ª série do Ensino Médio, no Estado do Amazonas (Imagem 1), dos anos de 2005 a 2021, é possível acompanhar um avanço significativo nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015 onde as metas propostas foram atingidas. Contudo, nos anos de 2017 e 2019 o índice ficou abaixo do esperado e mesmo que a diferença pareça mínima isso tem impacto direto nos percentuais de abandono e reprovação.

Imagem 1 - IDEB- Resultados e Metas.

Parâmetros da Pesquisa																
Resultado:	Estado	UF:	AM													
Rede de ensino:	Estadual	Série / Ano:	3ª série EM													

3ª série EM																
	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AMAZONAS	2.3	2.8	3.2	3.4	3.0	3.5	3.3	3.5	2.3	2.4	2.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.0

Obs:

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: IDEB – Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4384951>> Acesso em 11 de mar. de 2020.

Quando tratamos de abandono escolar preciso considerar quais estratégias pedagógicas estão sendo desenvolvidas pela instituição de ensino para a prevenção. Além das reuniões de pais e mestres e atualização cadastral é fundamental considerar os aspectos sociais e econômicos da comunidade onde a escola está inserida, fazendo disso uma ferramenta a seu favor. Ao considerar as características e dificuldades locais torna-se possível desenvolver um currículo mais significativo, mais humano, pois contextualizar o ensino é fator determinante para o sucesso ou fracasso da transformação do sujeito que a educação se propõe. Observe a tabela 3, a seguir, que pontua os dados do ano letivo de 2017 a respeito das taxas de abandono e reprovação no Ensino Médio:

Tabela 1 - Taxa de Rendimento – 2017.

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	16,9%  429.713 reprovações	9,0%  228.842 abandonos	74,1% 1.884.125 aprovações
2º ano EM	10,5%  214.476 reprovações	6,6%  134.813 abandonos	82,9% 1.693.333 aprovações
3º ano EM	6,2%  109.231 reprovações	4,6%  81.042 abandonos	89,2% 1.571.509 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2017, INEP. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/taxasrendimento/rede-estadual/rural-e-urbana?year=2017>>
Acesso em 11 de março de 2020.

A instituição escolar deve ser sempre um espaço pedagógico que incentiva e valoriza uma cultura do êxito escolar, estimulando um processo de ensino e aprendizagem rico, com trocas de experiências e vivências que produzam uma dialética dinâmica, do falar, do ouvir e do refletir, tanto para estudantes quanto para educadores, promovendo uma construção de saberes coletiva. A amorosidade também é importante, pois sentir-se acolhido e querido é prazeroso e isso influencia a permanência do aluno na escola, Cortella (2011, p. 102) declara que, “a sala de aula é, simbolicamente, um lugar de amorosidade [...]”. Logo, a afetividade é um fator relevante e deve sim ser considerado nas relações dentro da escola, visto que o espaço de construção deve ser acolhedor, seguro, permitindo que os discentes exponham dúvidas, erros e acertos, sem o receio de não serem respeitados ou aceitos.

Vasconcelos (2013) afirma que a afetividade nas relações dentro da escola tende a favorecer a permanência dos alunos. Ainda que seja importante ressaltar que a questão do abandono e da evasão escolar não é um problema novo, mas sim, algo recorrente e que preocupam estudiosos e pesquisadores sendo alvo de seus diversos estudos e análises, bem como dos governantes e dos agentes sociais, por isso é urgente mudar a forma de encará-los e combatê-los, indo além de uma análise numérica, mas considerando as relações de poder, afetivas e a construção da sociabilidade dos estudantes (Vasconcelos, 2013, p. 16).

Como fatores internos os autores pontuam a má qualidade do processo educacional somado as péssimas condições das escolas, práticas pedagógicas arcaicas e abordagem autoritária. Os autores apresentam ainda um compilado de 203 pesquisas publicadas nos Estados Unidos da América, a respeito do abandono escolar no Ensino Médio, que foram examinados por Rumberger e Lim, que após análise dividiram os estudantes desistentes em duas categorias: “aqueles associados às características individuais dos alunos e os associados às

características institucionais de suas famílias, escolas e comunidades” (Soares *et al.*, 2015, p. 759). A respeito dessas características Soares *et al.* (2015) citam:

[...] desempenho educacional, comportamento e atitude do aluno, características demográficas e experiências prévias. Quanto às características institucionais, eles destacam: na estrutura familiar - renda e recursos financeiros familiares, capital social; e, na escola, composição dos estudantes na escola, recursos escolares, políticas e práticas escolares, clima escolar. Considerando os estudos supracitados, “fica evidente uma dicotomia entre fatores internos e externos como causadores do abandono escolar” (Soares *et al.*, 2015, p. 760). Stearn e Gleinne (2006, *apud* Soares *et al.*, 2015) afirmaram que esses fatores podem variar conforme a faixa etária, grupo social que o aluno está inserido – tamanho e tipo de família, familiares evadidos da escola e nível socioeconômico.

Fica evidente que a família tem grande influência para a permanência dos discentes na escola, por ser o primeiro contato social do indivíduo é onde são ensinadas as questões a respeito do senso comum, os conceitos de certo e errado, bem como são repassadas as primeiras noções de deveres e direitos. A escola por outro lado, apesar de estar em uma posição secundária na vida social do discente, ainda tem grande influência, já que depois da residência a instituição é o lugar onde os sujeitos ficam mais tempo, por isso a parceria família-escola é intrínseca ao percurso educativo. Vasconcelos (2013) em seu estudo explana sobre esse impacto positivo da influência familiar no desempenho dos estudantes, para autora, o abandono e evasão escolar também sofrem influência pelo nível cultural e econômico da comunidade onde a família reside.

Nesse sentido a equipe gestora deve oportunizar uma forma de comunicar-se com os estudantes de forma ágil e segura, tendo como objetivo um canal de escuta atenta, onde os alunos possam buscar por orientação a respeito de questões relacionadas ao currículo, às perspectivas do futuro, quer sejam educacionais, profissionais ou pessoal, entre outros aspectos. Isso tem como objetivo ofertar um lugar receptivo ao acolhimento, promovendo uma aproximação real aos interesses dos discentes, considerando possibilidade de estender esse canal de escuta aos ou responsáveis, bem como a comunidade.

Segundo Soares (2007), a autoestima e a competência são duas características fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e quando o estudante apresenta um baixo desempenho acadêmico isso tende a afetar sua autoestima e autoconfiança ocasionando um sentimento de incapacidade de permanecer na escola, podendo favorecer a reprovação, ou a evasão e o abandono escolar.

MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se desenvolveu por uma abordagem quantitativo, uma vez que ela possibilita ao pesquisador estudar os fenômenos e os atores neles envolvidos a partir de um contexto social e histórico. Considerando o que pontua Nogueira,

Martins e Bógus (2004), quando esclarece que essa abordagem, qualitativa objetiva além de analisar o objeto de estudo compreender o contexto respeitando suas generalizações populacionais, princípios e leis. A partir disso, essa pesquisa se deu por meio de um estudo de caso, no qual pretendeu-se investigar as ações realizadas por uma escola pública estadual, localizada na cidade de Manaus, visando reduzir as taxas de abandono nas turmas de 3º série do Ensino Médio, bem como compreender a dinâmica das estratégias colocadas em prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É relevante identificar os órgãos que acompanham e agem diretamente na coleta de dados e ações de prevenção e combate ao abandono escolar no Estado do Amazonas, por essa razão vamos iniciar esse tópico apresentando a Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC – AM. A Secretaria foi com a promulgação da Lei nº 1.596, de 05 de janeiro de 1946 (Amazonas, 1946), sendo denominada de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Com a definição da Lei nº 12, de 09 de maio de 1953, passou pela primeira mudança de nomenclatura, sendo agora a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde (Amazonas, 1953a). Contudo com a Lei nº 65, de 21 de julho de 1953, recebeu a denominação de Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Amazonas, 1953b).

Missão: Garantir o acesso, a permanência com sucesso na escola e o desenvolvimento da Educação Integral humanizada, por meio da gestão democrática e inovação educacional.
Visão: Ser uma Secretaria de referência pela qualidade e excelência dos serviços educacionais prestados, transparência e compromisso com a gestão pública democrática e por ações de educação integral humanizada visando à formação cidadã do aluno (Amazonas, 2019).

Entre as finalidades e competências da SEDUC - AM podemos pontuar a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas públicas de caráter educacional do Estado do Amazonas, fazendo cumprir a legislação vigente específica ao processo educativo, por meio da coordenação e execução de programas, ações e atividades que devem ser implementadas e mantidas para que a qualidade e o sucesso da educação no Estado aconteçam. Portanto, para que essas competências sejam colocadas em prática, a SEDUC - AM também tem a responsabilidade institucional de formular, coordenar, controlar, avaliar e a executar as políticas educacionais do Estado do Amazonas, em parceria com outros três órgãos, a saber, o Conselho Estadual de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Controle Social do FUNDEB. Sendo os dois últimos órgãos colegiados de fiscalização da aplicação dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Confira a estrutura organizacional apresentada no Relatório de Transição:

A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas conta, atualmente, com uma estrutura organizacional titularizado pelo Secretário, auxiliado por um Secretário Executivo e quatro Secretários Executivos Adjuntos, a saber: o Secretário Executivo Adjunto de Gestão, o Secretário Executivo Adjunto Pedagógico, o Secretário Executivo Adjunto da Capital e o Secretário Executivo Adjunto do Interior. Ao Secretário Executivo Adjunto de Gestão subordinam-se os Departamentos de Gestão de Pessoas, de Administração e Infraestrutura, de Logística e de Gestão Escolar. Ao Secretário Executivo Adjunto Pedagógico subordina-se o Departamento de Políticas e Programas Educacionais, o Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas e o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta. Respondem diretamente à Secretaria Executiva Adjunta da Capital as sete Coordenadorias Distritais a que se subordinam as 230 (duzentas e trinta) escolas de Manaus. Nos municípios do interior do estado estão instaladas 366 (trezentos e sessenta e seis escolas) que se reportam às Coordenadorias Regionais de Educação, subordinadas à Secretaria Executiva Adjunta do Interior (Amazonas, 2019).

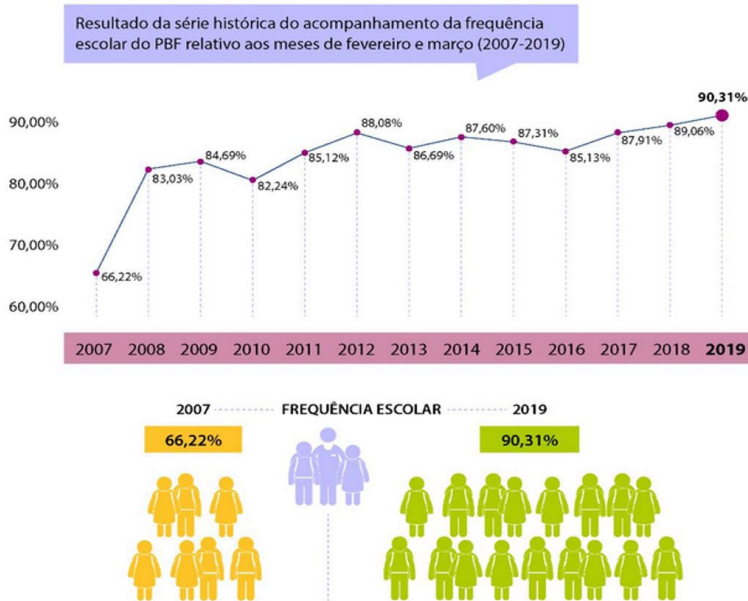
Com a preconização da Lei nº 10.287 de 20 de setembro de 2001, que define o fluxo de encaminhamento do aluno infrequente ao Conselho Tutelar e Ministério Público (Amazonas, 2001), a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, passou a desenvolver diversas ações para prevenção e combate ao abandono escolar. O que potencializou ainda mais essas ações foram os acompanhamentos da frequência escolar dos alunos a partir do Sistema Presença, conhecido como “Bolsa Família”.

Em articulação com os governos estaduais e municipais, o Ministério da Educação monitora a frequência de 15,4 milhões de alunos de seis a 17 anos, cujas famílias recebem o benefício do governo federal, em 168 mil escolas. O retorno das informações sobre o comparecimento desses estudantes às aulas foi de 98,86% no último bimestre (agosto e setembro), período de apuração mais recente. O pagamento do Bolsa Família está condicionado à presença mínima mensal de 85% nas aulas dos alunos de seis a 15 anos e de 75% dos jovens entre 16 e 17 anos. A intenção é ampliar o acesso aos direitos sociais básicos e responsabilizar, de forma conjunta, as famílias atendidas e o poder público. Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC apontam 493 mil beneficiários com baixa frequência escolar. As famílias desses alunos devem receber apoio das secretarias de educação e das escolas, em articulação com conselhos tutelares e áreas de assistência social e de saúde dos municípios. (grifo nosso) (Brasil, 2019).

Esse programa auxilia a escola e a família a estarem atentos a quaisquer sinais de infrequência, uma vez que o comparecimento às aulas é um dos condicionamentos do programa, que é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Com a Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004, o

Bolsa Família é oficialmente criado, e desde então cresceu muito, de seu início tímido com o percentual de 3 milhões de famílias para algo em torno de 14 milhões, número esse que se mantém estável desde o ano de 2012, tendo um impacto direto nos percentuais de frequência escolar, conforme gráfico 4, onde podemos observar um aumento da frequência escolar dos anos de 2007 a 2019.

Gráfico 1 - Frequência Escolar de alunos beneficiados tem melhor resultado da série histórica.



Fonte: Portal MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34158>>. Acesso em 04 de mar. de 2020.

Quando focamos no Estado do Amazonas, buscamos observar o que a Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC-AM tem feito para amenizar e combater, a evasão escolar e assim identificamos que no ano de 2016 a SEDUC-AM lançou o projeto ‘Pais presentes, alunos eficientes’ com objetivo de atender 48 escolas das zonas norte e leste da capital do Estado, a cidade de Manaus, que segundo levantamento da Gerência de Programas, Projetos e Atendimento ao Escolar – GEPPAE apresentavam maior índice de evasão escolar. O foco do projeto era aproximar a família e responsáveis da escola com a meta de, combater a evasão escolar, sensibilizar os pais e responsáveis e assim criar uma ligação entre escola e a família. Segundo a SEDUC-AM (2016):

O projeto conta com a parceria de Conselhos Tutelares, do Juizado da Infância e Juventude Cível, Ministério Público do Estado do Amazonas, Defensoria Pública do Estado do Amazonas, Delegacia Especializada de Proteção à Criança e ao Adolescente (Depca), Secretaria Municipal de Educação (Semed) e Secretaria Municipal da Mulher e Direitos Humanos (Semmasdh).

A partir dessa força tarefa de vários órgãos a Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Amazonas acredita que as ações de combate e prevenção ao abandono escolar terão resultados positivos. Depois dos mapeamentos das áreas com maior índice de evasão escolar e identificação dos motivos e justificativas apresentados nas secretarias das escolas estaduais, iniciou-se a visita às residências daqueles alunos identificados como infrequentes, encaminhando os casos mais problemáticos para o acompanhamento dos órgãos parceiros responsáveis. Essa ação foi iniciada tendo em vista os percentuais de evasão do ano anterior (2015), segundo a Secretária Executiva Adjunta da Capital da SEDUC-AM, Nazaré Vicentim:

De acordo com dados de 2015, a rede pública estadual de ensino registrou um índice de 3,9% de evasão escolar no Ensino Fundamental e de aproximadamente 12% no Ensino Médio. A proposta desse trabalho é reduzir esses índices e é fundamental que os pais auxiliem esse trabalho, participando da vida escolar dos seus filhos e incentivando-os a estudar para garantir um futuro de sucesso (Amazonas, 2016).

A gestora da Escola Estadual Cacilda Braule Pinto, localizada na zona leste da cidade de Manaus, pontua que:

O projeto traz grandes perspectivas, pois favorece diretamente a participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Este acompanhamento é essencial para a aprendizagem dos estudantes. Em nossa escola, já vínhamos fazendo um trabalho de aproximação da família e o índice de abandono escolar caiu de 13,5% para 5,6% e a nossa meta é diminuir cada vez mais", informou a gestora (Amazonas, 2016).

Com essa ação da SEDUC-AM Compreende-se que o combate à evasão e abandono escolar é constante e é responsabilidade de todos. Houve e ainda há muitas ações desenvolvidas pela Secretaria, mas a partir dessa ação vimos um posicionamento claro e firme com a comunidade de que a Secretaria não mediria esforços em manter todos os alunos que iniciaram o ano letivo até o final da jornada escolar.

Podemos citar entre os parceiros da SEDUC-AM o Conselho Estadual de Educação – CEE-AM, que auxiliou a Secretaria na legalidade das ampliações e modificações feitas em determinados ensinos e suas grades curriculares possibilitando que um número maior de estudantes fosse alcançado.

Entre os ensinos que passaram por ajustes podemos citar: o Ensino Indígena que foi incluído no sistema da SEDUC-AM no ano de 1990. Os professores que lecionavam nas comunidades eram exclusivamente indígenas e atendiam a grade curricular estabelecida pelo CEE-AM, no entanto no ano de 2015 ocorreu um ajuste que passou a considerar os aspectos indígenas de cada cidade do Estado o que resultou em uma mudança na grade, carga horária e estrutura curricular passando a incorporar disciplinas específicas, bem como o ingresso de professores não indígenas. Há o Ensino por Mediação Tecnológica que iniciou no ano de 2008, sendo ofertado nas áreas ribeirinhas e nas comunidades rurais mais distantes dos centros urbanos. Esse ensino conta com uma estrutura tecnológica coordenada pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa reflexão a respeito do abandono escolar encontra na escola objeto desse estudo as principais estratégias utilizadas para permanência dos alunos, entre elas podemos evidenciar as parcerias formadas dentro da própria estrutura da Secretaria de Educação, observando a organização interna, encontramos ações que são desenvolvidas de cima para baixo, no entanto, que são ajustadas, a fim de reconhecerem e atenderem as peculiaridades das escolas.

Fica evidente que a escola busca acompanhar e fazer um trabalho corpo a corpo com alunos e professores, envolvendo técnicos da instituição, assim como a família e membros da comunidade, acatando com entusiasmo as orientações hierárquicas e pontuando as necessidades de ajustes, além de estar aberta a formalizar parcerias com instituições públicas ou privadas, promovendo ações sociais, estando atenta as necessidades que estão fora do contexto escolar, ainda que em um contexto social, pois compreende que isso fortalece seu elo com a comunidade local. Internamente a equipe gestora desenvolve ações pedagógicas que envolvem alunos e professores através dos membros da Brigada de Combate ao Abandono escolar e do Grêmio Estudantil, que participam das palestras, das reuniões e ações de intervenção aos alunos infrequentes.

Assim, por meio da atividade colaborativa que o Projeto Busca Ativa auxilia a gestão analisar os casos de abandono escolar, identificando os alunos infrequentes, bem como todas as possíveis situações, causas e medidas de prevenção, diagnóstico, monitoramento e combate ao abandono, as ações são realizadas com acompanhamento da CDE6 que utiliza os relatórios de frequência como ferramenta principal de sondagem e acompanhamento.

Essas ações desenvolvidas tem como foco principal os alunos das turmas da 3ª série do Ensino Médio, ainda que sejam alunos da escola nos últimos anos ou remanejados e transferidos da rede municipal, cada sujeito trará suas próprias perspectivas e dificuldades. Em uma percepção superficial podem parecer iguais, mas como cada indivíduo é único e sua educação familiar, suas crenças e valores se diferenciam, para uns o processo de abandono pode ser uma opção pessoal por falta de orientação ou uma questão mais específica, como o uso de entorpecentes, doenças, desestabilidade familiar entre outros motivos que são identificados como fatores externos que somados aos fatores internos resultam no abandono dos estudos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Decreto nº 28.164, de 17 de dezembro de 2008. Regulamenta o **Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e o Prêmio Escola de Valor e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Amazonas. Seção: Poder Executivo. Número 31.491. Ano CXIV.

AMAZONAS. Lei nº 2.600, de 04 de Fevereiro de 2000. Dispõe sobre a **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC/AM**. Manaus, 2001.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **SADEAM** –2013. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2013), Juiz de Fora, 2013–Anual.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988: Senado Federal.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988: Senado Federal.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Ministério da Educação (MEC), 2000.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Giorgio Agamben: uma arqueologia da potência**. Autêntica, 2013.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-currículo** , v. 3, 2011.

JORDÃO, Sandra; DA SILVA, L. Simões; SIMÕES, Rui. Comportamento de juntas soldadas viga-pilar com vigas de profundidade desigual. **Journal of Constructional Steel Research** , v. 42-59, 2013.

MERITTI; FUNDAÇÃO LEMMN. QEDU Academia. **Evasão escolar** [online]. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/evas-ao-escolar/>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

PINTO, Daniela Gomes Coordenação; COSTA, Marco Aurélio Coordenação; MARQUES, Maria Luiza de Aguiar Coordenação. O índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro. 2013.

RANIERI, Rafael; ALMEIDA RAMOS, Raquel. **Crescimento inclusivo: Construindo um conceito** . Documento de trabalho, 2013.

SILVA, Cleide Aparecida da; FERREIRA, Maria Cristina. Dimensões e indicadores da qualidade de vida e do bem-estar no trabalho. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 29, p. 331-339, 2013.

SOARES, S. S. D. **A repetência no contexto internacional**: o que dizem os dados das avaliações das quais o Brasil não participa. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ IPEA, Brasília, DF, ago. 2007 (Texto para Discussão n. 1300).

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S.; NOBREGA, M. C.; NICOLELLA, A. C.. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. 3, p.751-772, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf> >. Acesso em: 11 de mar. 2020.

VASCONCELOS, M. de D. M. C.. **Abandono e Absentismo Escolar no Concelho de Ponta Delgada**. 144f. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3804/1/DISSERTACAO%20ABANDONO%20ESCOLAR%20MARIA%20-%20202%20%281%29.pdf>>. Acesso em: 11 de mar. 2020.



Componentes Educacionais que Atendem o Ensino Mediado por Tecnologias Presenciais das Turmas do Ensino Médio nas Comunidades Rurais do Lago de Coari, no Município de Coari/ Amazonas/Brasil, 2020 -2021

Educational Components that Support Technology-Mediated Teaching in Person for High School Classes in the Rural Communities of Lake Coari, in the Municipality of Coari/ Amazonas/Brazil, 2020-2021

Raimundo Cristiano Rodrigues da Cruz

Professor da Rede Estadual do Amazonas- SEDUC. Possui graduação em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Especialista em Educação para o Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Tutor Presencial/Bolsista do Curso de Licenciatura em Biologia modalidade EAD da Universidade Federal do Amazonas -, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol - UNADES/PY. <http://lattes.cnpq.br/4543012835656442>

Resumo: A pesquisa relata sobre a educação através do ensino mediado por tecnologia presenciais, o ensino mediado por tecnologias, mesmo quando implementado na modalidade presencial, apresenta-se como uma alternativa potente para ampliar o acesso à informação, diversificar as metodologias de ensino e promover a inclusão digital dos estudantes. O objetivo do Programa é, oferecer aos estudantes, ensino de qualidade, com desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia intelectual, com base na Proposta Pedagógica Curricular do Centro de Mídias de Educação do Amazonas. Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, com o objetivo de compreender como os componentes educacionais são estruturados e aplicados no contexto do Ensino Médio presencial mediado por tecnologias em comunidades rurais. A pesquisa busca identificar práticas, recursos e desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação nessas localidades, metodologia visa não apenas descrever os componentes existentes, mas também compreender suas potencialidades e limitações, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais mediadas por tecnologia nas zonas rurais.

Palavras-chave: ensino por mediado por tecnologia; ensino médio; prática; desafios.

Abstract: The research reports on education through technology-mediated teaching in person, technology-mediated teaching, even when implemented in the face-to-face modality, presents itself as a powerful alternative to expand access to information, diversify teaching methodologies and promote the digital inclusion of students. The objective of the Program is as follows, to offer students quality education, with the development of skills, abilities and intellectual autonomy, based on the Curricular Pedagogical Proposal of the Amazonas Education Media Center. This study adopts a qualitative approach of a descriptive nature, with the objective of understanding how educational components are structured and applied in the context of in-person High School Education mediated by technologies in rural communities. The research seeks to identify practices, resources and challenges faced by educational institutions and education professionals in these locations. The methodology aims not only to describe the existing components, but also to understand their potential and limitations, contributing to the improvement of educational practices mediated by technology in rural areas.

Keywords: technology-mediated teaching; high school; practice; challenges.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a incorporação de tecnologias digitais no ambiente escolar tem transformado significativamente as práticas pedagógicas em todo o país. No entanto, em comunidades rurais, essa inserção ocorre de forma desigual, enfrentando desafios estruturais, sociais e pedagógicos que impactam diretamente a qualidade do ensino. Diante desse cenário, os componentes educacionais voltados ao Ensino Médio nessas localidades têm buscado adaptar-se à realidade local, integrando recursos tecnológicos de maneira estratégica e contextualizada.

O ensino mediado por tecnologias, mesmo quando implementado na modalidade presencial, apresenta-se como uma alternativa potente para ampliar o acesso à informação, diversificar as metodologias de ensino e promover a inclusão digital dos estudantes. Nesse contexto, torna-se essencial analisar como as escolas rurais organizam seus componentes curriculares, estruturam seus espaços físicos, capacitam seus professores e utilizam os recursos tecnológicos disponíveis para garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo e alinhado às diretrizes educacionais contemporâneas.

Este trabalho propõe-se, portanto, a discutir os principais componentes educacionais presentes nas turmas do Ensino Médio em comunidades rurais, com ênfase nas práticas presenciais mediadas por tecnologias. Ao evidenciar experiências, estratégias e obstáculos enfrentados por essas escolas, busca-se contribuir para a construção de políticas públicas mais sensíveis às especificidades do campo e à valorização da educação como direito fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) inclui os Metas 03 e 08, que determinam “elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudos para as populações do campo,” e aumentar a taxa líquida de matrículas do ensino médio da região do país com os níveis mais baixos de escolaridade [...] (Brasil, 2014). Portanto, com o objetivo de universalizar a educação na região, o Estado do Amazonas propôs um projeto que abrangesse todos os seus 62 municípios, tanto a zona urbana quanto as rurais. Até então, a oferta do ensino médio nas áreas rurais e urbanas era limitada.

O objetivo do Programa é o seguinte:

Oferecer aos estudantes, ensino de qualidade, com desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia intelectual, com base na Proposta Pedagógica Curricular do Centro de Mídias de Educação do Amazonas”, com base nos princípios pedagógicos da pesquisa, trabalho, ciência, cultura e tecnologia como forma de atender adequadamente às demandas da sociedade moderna (Brasil, 2014).

Assim, a Resolução nº 077/2013 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas CEE/AM reconheceu a Proposta Pedagógica do Programa para o ensino fundamental, médio e juvenil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Básica governam a organização do programa.

A fim de cumprir os regulamentos mencionados acima, é essencial enfatizar que o método de ensino por mediação tecnológica não é um método tradicional; além disso, possui algumas características da Educação a Distância (EaD). Segundo Moran (2002, p. 1), a educação pode ser definida como “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias.

O Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM¹) e a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) são responsáveis pelo programa. O CEMEAM, localizado em Manaus, é uma Central de Produção Educativa para TV com o objetivo de transmitir aulas ao vivo diariamente por meio do sistema de Internet por Televisão (IPTV) conectado a uma rede de satélite bidirecional, permitindo que as salas de aula e a central de produção se comuniquem entre si. Assim, as aulas são transmitidas ao vivo e transmitidas em tempo real (Amazonas, 2015).

De acordo com Souza (2008), o governo estadual e os municípios fazem parcerias para operar o Programa. Essas parcerias dividem funções como:

O Estado é responsável pelo fornecimento de kits tecnológicos, assistência técnica e manutenção, salários dos professores, combustível para geradores elétricos, merenda e transporte escolar. Além disso, é dever do município fornecer escolas com salas de aula para atender aos requisitos dos alunos/estudantes.

A equipe do programa é composta por especialistas que trabalham na capital do Estado e no interior do Estado. Entre eles estão os professores conhecidos como Professor Ministrante², que são responsáveis por projetar, planejar, ministrar os componentes curriculares, criar atividades práticas (exercícios) e responder às perguntas dos alunos.

O governo amazonense tem usado a tecnologia para universalizar a educação escolar. Cerca de 40 mil estudantes, entre ensino fundamental e médio, foram alcançados em mais de 3 mil comunidades do estado, por meio do uso dessa tecnologia. Assim, os dados mostram que o programa vem crescendo a cada ano desde sua criação em 2006/2007.

O quadro 01 a seguir mostra os números que representam a demanda do Estado de universalização da educação.

¹ O Centro de Mídias foi criado pela SEDUC no ano de 2007 a partir da Lei n. 78, de 18/05/2007 e alterado pela Lei n. 3.642 de junho de 2011. O CEMEAM, anexo a SEDUC-AM, está localizado no bairro Japiim II na cidade de Manaus-AM.

² A formação dos Professores Ministrantes é de Especialistas, Mestres e Doutores (Amazonas, 2016).

Quadro 1 - Dados de Atendimento do CEMEAM, referente aos avanços do Ensino com Mediação Tecnológica nos anos de 2007 a 2014.

Identificadores	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Municípios	42	60	60	60	60	60	62	62
Comunidades	334	700	1120	1300	1500	2100	2400	2715
Escolas	200	300	674	408	568	700	800	905
Turmas	260	524	740	1000	1300	1600	1800	2168
Alunos	10.000	17.000	25.000	27.000	30.000	34.000	36.000	29.371

Fonte: SEDUC/Amazonas, 2020.

Atualmente, a capacidade de automatizar processos é cada vez mais abrangente, de modo que um número cada vez maior de pessoas pode ver informações inseridas de um dispositivo na rede em tempo real. O uso de uma rede de computadores conectados à internet permite que os usuários recebam uma variedade de informações de várias partes do mundo em tempo real. Essa diminuição dos territórios, que já é significativa no meio civil, também está presente no ambiente escolar, o que facilita a aprendizagem.

Essa reorganização da atividade escolar foi baseada no uso de certas capacidade das NTIC de conectar pessoas de diferentes lugares está alinhada com a tendência mundial de avanços no meio técnico-científico-informacional. Segundo Santos (2002), espaços requalificados, como o ensino presencial com mediação tecnológica, atendem principalmente aos interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade, sendo totalmente incorporados às correntes da globalização.

A afirmação acima leva a crer que a estrutura de ensino no estado sofreu alterações espaciais e visuais, ainda que se mantenha a mesma abordagem curricular, pois, como mencionado anteriormente, o governo do estado criou esta estrutura para ajudar diretamente aqueles que não tinham acesso a uma escola em seu estado. Eles fizeram isso para tentar superar os índices muito baixos de escolarização existentes.

Como resultado, ciente da importância da questão tecnológica para sociedade, a importância das NTIC deve ser ampliada especificamente para a educação, usando a situação do Estado do Amazonas como exemplo.

Assim, o uso de recursos educacionais em ambientes virtuais para aprimoramento do conteúdo a ser ensinado tem se tornado um assunto urgente nas discussões sobre o papel da educação na era moderna. E no ensino mediado por tecnologia no estado do Amazonas, é fundamental eliminar essas preocupações - tanto do ponto de vista estrutural, garantindo salas de aula, equipamentos e canais de comunicação adequados ao projeto, quanto do ponto de vista pedagógico. Como Cysneiros (2004) observou, há um conflito relativo entre métodos tradicionais de ensino versus tecnicismo, como uma construção complicada que requer o envolvimento de vários profissionais que participam do processo de ensino. Assim, existem diferenças entre o ensino convencional e o ensino não convencional.

Como afirmado por Sihler (2020, p. 1), mediado pela tecnologia:

O Ensino Mediado por Tecnologia tem modernizado a aprendizagem através de mudanças num modelo expositivo de conteúdos, característica de processos presenciais, oferecendo a possibilidade de reformulação constante dos cursos e de monitoramento da aprendizagem do aluno. A aprendizagem por meio de ambientes virtuais é uma prática cada vez mais consolidada em diversas instituições educacionais.

Devido ao fato de que as aulas transmitidas pelo CEMEAM ocorrem em tempo real, assim, esta forma de ensino é chamada de “ensino presencial com mediação tecnológica” e distingue-se do “ensino à distância”, que não requer acompanhamento em tempo real. Em vez disso, os alunos devem estar presentes nas salas de aula de suas comunidades.

Mar Júnior (2016, p. 42) também destaca a presencialidade associada à tecnologia para reduzir as distâncias geográficas entre educadores e alunos nesta estrutura de ensino, ao afirmar que O CEMEAM considera a presencialidade devido à aproximação.

A presencialidade considerada no CEMEAM é atribuída à aproximação virtual advinda pela internet, videoconferência ou pelos sistemas interativos de televisão. Em uma nova abordagem, mantém-se, no modelo do CEMEAM, a presencialidade física na formação de turmas, cujos alunos participantes assistem diariamente, em salas de aula físicas, às aulas transmitidas, contribuindo para o desenvolvimento da socialização, a valorização do intercâmbio dos alunos e da cultura local (Júnior, 2016).

O autor reafirma os atributos do ensino presencial mediado por tecnologia, focando na presencialidade virtual dos professores, que está ligada à presença física dos alunos e aos professores presentes que têm horários fixos durante todo o ano letivo, aproximando esta estrutura de ensino da que é encontrada nas escolas tradicionais.

Portanto, é possível supor que o ensino mediado por tecnologia esteja em um meio-termo entre a educação à distância e o ensino convencional, muito mais alinhado ao segundo, como afirma Maia (2010, p.48), que afirma que o termo “atendimento à distância” é mais adequado do que “à distância”, pois o curso é regular e tem a mesma carga horária e dias letivos do ensino convencional. Ao longo dos últimos dez anos do CEMEAM, descobrimos que os procedimentos de produção e transmissão de aulas priorizam a possibilidade de interatividade em tempo real entre os participantes. Isso permite que as escolas participantes atendam aos alunos por meio da mediação entre eles e os professores ministrantes.

A educação por meio da tecnologia no Amazonas, amplamente conceituado acima, incorporando a particularidade para os profissionais envolvidos no processo, pois é necessária uma readaptação das rotinas de trabalho para atender a esta necessidade particular envolvendo o uso de novos métodos de comunicação entre colegas de trabalho e o manuseio de equipamentos, predominantemente virtual. Assim, a seção a seguir fornece informações que permitirão ao leitor examinar esta mudança de padrão existente no Ensino Mediado por Tecnologia.

Como resultado, pode-se dizer que a comunicação eficaz dentro de uma identificação e a eliminação de dificuldades internas, que afetam todos os envolvidos no processo, independentemente de hierarquias e rotinas estabelecidas que ainda estão presentes no funcionamento de uma instituição. Os questionários que serão realizados permitirão a identificação desses problemas entre os funcionários envolvidos nesta estrutura de ensino em uma organização como o CEMEAM.

A pesquisa de campo a ser realizada, portanto, fornecerá esses dados de maneira mais consistente, ao mesmo tempo em que será possível identificar os procedimentos que a administração adotou para eliminar tais dificuldades provenientes dos canais de comunicação atuais. Não podemos deixar de pensar que as situações em que os membros da presença têm problemas para acessar documentos relacionados às aulas, informativos e formações variadas estão diretamente relacionadas aos problemas de uso dos canais de comunicação. Essas situações também podem dificultar a comunicação com as turmas que sofrem de problemas em toda a estrutura de ensino.

Marchiori (2010) vai mais além na definição de uma boa gestão da comunicação interna, concentrando-se nos sentimentos e ações dos participantes do processo para garantir a integração de procedimentos e informações em uma organização.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, com o objetivo de compreender como os componentes educacionais são estruturados e aplicados no contexto do Ensino Médio presencial mediado por tecnologias em comunidades rurais. A pesquisa busca identificar práticas, recursos e desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação nessas localidades.

Observação direta em escolas rurais que ofertam o Ensino Médio, com foco nas aulas presenciais que utilizam recursos tecnológicos (como computadores, lousas digitais, acesso à internet, plataformas educacionais etc.); Entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos, visando obter percepções sobre os componentes curriculares, o uso das tecnologias e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem; Análise documental de projetos pedagógicos, planos de ensino, registros escolares e políticas públicas locais que orientam a inserção de tecnologias nas práticas presenciais.

A seleção das escolas será feita por amostragem intencional, considerando critérios como: localização geográfica em áreas rurais, oferta regular do Ensino Médio e utilização de recursos tecnológicos em aulas presenciais. Os dados obtidos serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias emergentes relacionadas à infraestrutura, formação docente, acessibilidade tecnológica, metodologias aplicadas e impacto na aprendizagem.

Esta metodologia visa não apenas descrever os componentes existentes, mas também compreender suas potencialidades e limitações, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais mediadas por tecnologia nas zonas rurais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados através de quadros e texto narrativo para explicar a coleta dos dados qualitativo e gráficos, tabelas, onde ocorrerá a explicação da coleta através de dados quantitativo indicando a obtenção do índice em percentual.

Tal discussão centra-se no contexto amazônico brasileiro, numa abordagem conceitual e histórica. Dialoga-se com diferentes autores entre eles Wagley (1997), Diegues (2000); Roué (2000); Chaves (2001); Laraia (2004); Rodrigues (2015); entre outros autores que discutem o tema. Nesse sentido, inicialmente, conceitua-se cultura e povos tradicionais. No que concerne aos povos tradicionais apresenta-se a distinção entre estes, quais sejam os indígenas e os não indígenas (ribeirinhos, pescadores artesanais, entre outros) permitindo conhecer teoricamente seu processo sócio-histórico e cultural. Para realizar a pesquisa, o autor lançará mão de uma metodologia qualitativa, sobretudo pelo fato deste trabalho se pautar sobre um estudo de caso. Conforme Yin (2015), o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas evidências são utilizadas.

Schramm (1971) explica que a “[...] essência do estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão, ou um conjunto de decisões, seus motivos, implementações e resultados”.

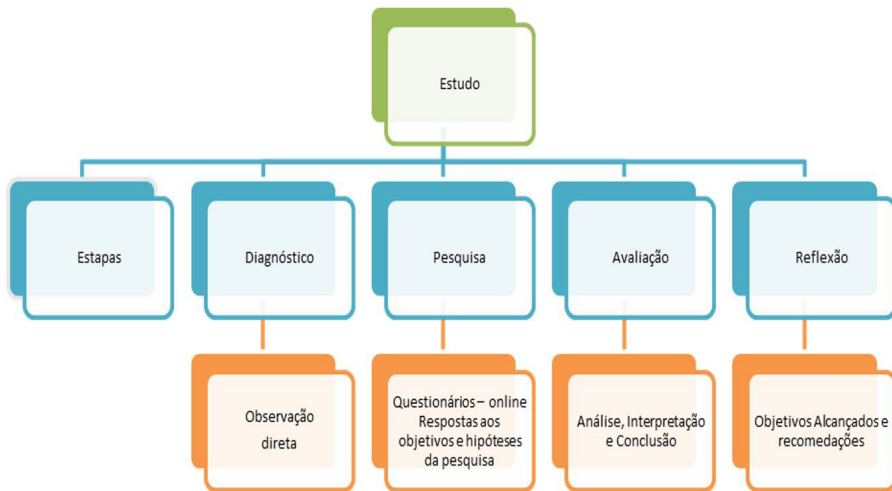
A pesquisa qualitativa pode ser considerada como uma forma de buscar responder questões mais particulares, porque trabalha com um universo de significados, valores e atitudes, realidades e aspectos da realidade. Os quais nem sempre podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Por este motivo, segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador. Na abordagem qualitativa, a distância entre a teoria e os dados, ou entre a ação e o contexto, deverá ser diminuída por quem pesquisa fazendo uso da lógica da análise fenomenológica, ou seja, deverá compreender os fenômenos por meio da descrição e entendimento dos dados coletados (Teixeira, 2005, p. 72). Por deter estas características, a pesquisa qualitativa foi escolhida para a realização deste estudo, já que sua apresentação é mais apropriadas para a análise de um caso de gestão.

As perguntas foram elaboradas a fim de obter informações sobre a questão na As competências Quais as políticas educacionais voltada para as competências dos docentes atuantes no Ensino Mediado por Tecnologias presencias das turmas

do ensino médio nas comunidades rurais do lago de Coari, Quais os componentes educacionais que atende Ensino Mediado por Tecnologias presencias das turmas do ensino médio nas comunidades rurais do lago de Coari, Como os profissionais da educação relata os principais problemas enfrentados no Ensino Mediado por Tecnologias presencias das turmas do ensino médio nas comunidades rurais do lago de Coari, no município de Coari/Amazonas-Brasil, 2020 -2021, verificando o bem esta dos profissionais da educação nas comunidade Ribeirinhas do Lago de Coari- Am. Portanto, todas as perguntas dos questionários foram elaboradas com a finalidade de buscar respostas sobre as variáveis da pesquisa.

A figura abaixo mostra as etapas da pesquisa de forma hierárquica:

Figura 1 - As Etapas da pesquisa/hierarquia.



Fonte: O próprio autor, 2020.

A coleta das informações ocorreu através da aplicação do questionário semiestruturado aplicados através do Google Forms para os participantes, houve também entrevistas através do Whatsapp e conversa coletiva no Google Meet sobre a temática estudada.

Figura 2 - A Relação com os participantes.

Fonte: o próprio autor, 2020.

Conforme apresentação da figura acima, nota-se que diálogo inicial com os participantes contribuiu de maneira positiva para chegar ao resultado satisfatório da pesquisa.

Conforme Silva e Aragão, (2012), o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem.

A coleta de informações se faz, frequentemente, pela entrevista em suas inúmeras vertentes, dada a primazia da fala como registro fidedigno da realidade. Neste estudo se assume que a observação se dá pelos diversos meios da percepção humana, extrapolando, pois, aquilo que o olhar apreende.

Nesse sentido, observou-se a postura dos participantes diante da questão da Qual o papel exercido pelo professor presencial na modalidade de EMPMT? e entrevista e posteriormente aplicação do questionário semiestruturado no Google Forms. Como instrumento de observação utilizou-se gravador, telefones e caderno de campo para o registro de aspectos da pesquisa.

Figura 3 - Relação das observações.

Fonte: o próprio autor, 2024.

Além da observação, da postura e comportamento dos participantes diante da temática, a mesma forma, é necessário ressaltar que esta pesquisa busca analisar os procedimentos de comunicação interna existentes entre os profissionais da sede do CEMEAM e as escolas participantes e, independente do município, estes procedimentos não mudam, uma vez que os canais utilizados são exatamente os mesmos para todos os profissionais envolvidos.

Além das características dos participantes dos questionários aplicados, também foi verificado sobre o tempo de serviço total que os participantes possuem na área da educação. Estes dados são importantes para verificar a familiaridade com a rotina de cada um na comunidade. É possível observar, de maneira geral, e conforme os resultados que os Professores Presenciais, em sua grande maioria (66,6%) possuem uma carreira na área da educação há mais de 16 anos, o que denota uma ampla experiência por parte destes profissionais com as rotinas pedagógicas típicas da escola convencional. Por sua vez, dentre os Professores Ministrantes, predominam os profissionais com cerca de 6 a 10 anos de experiência docente, embora também ocorram, de maneira mais equilibrada, Professores com maior tempo de carreira, ou seja, acima de 11 anos de serviço. Da mesma forma, dentre os Assessores Pedagógicos, ocorre certo equilíbrio dentre o tempo de função destes profissionais, embora os que possuem entre 16 e 20 anos e acima de 20 anos de serviço corresponda à maioria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa estudará o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas, no que diz respeito à identificação de competências inerentes aos Professores Presenciais que atuam nessa Modalidade de Ensino nas Comunidades e Escolas Rurais do Lago de Coari, Município de Coari. O Projeto EMPMT foi implementado no ano de 2007 em todos os 62 municípios do Estado do Amazonas, ele tem como objetivo universalizar o acesso à última etapa da educação básica aos alunos residentes nas zonas rurais e/ou ribeirinhas do estado, visto que é uma parcela reprimida da população que não tinha acesso ao Ensino Médio.

Ator relevante no desenvolvimento do Projeto, o Professor Presencial é o elo entre o Professor Ministrante e os alunos espalhados nos mais remotos pontos do interior do estado. Assim, sua atuação tem relação direta com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos alunos atendidos.

Sabendo-se que a atuação do Professor Presencial está diretamente relacionada à sua formação e prática pedagógica em sala de aula, a questão central à ser analisada na pesquisa será: A formação do Professor Presencial que atua no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica consegue atender a toda as atribuições e se suas competências adquiridas atendem toda as necessidades que à ele compete no processo de ensino-aprendizagem?

Assim, após a obtenção dos resultados poderá ou não ser constatado qual/quais as maiores dificuldades do Professor Presencial, no que tange as suas competências pedagógicas para desenvolver de forma competente e satisfatória a matriz curricular do Ensino Médio.

A pesquisa terá como “foco” atender aos seus três objetivos específicos, a seguir: Identificar as competências docentes inerentes aos participantes do Ensino Mediado por Tecnologias que possibilitam o ensino-aprendizagem no Ensino Médio, nesta Modalidade de Ensino; Especificar os componentes estruturais participantes do Ensino Mediado por Tecnologias que possibilitam o ensino-aprendizagem nesta Modalidade de Ensino; Detalhar as características dos participantes discentes no Ensino Mediado por Tecnologias, nas séries do Ensino Médio e o processo de ensino-aprendizagem nesta Modalidade de Ensino. Os quais proporcionarão ao pesquisador a solução do problema, ponto primordial desta Pesquisa.

Acreditamos que a implementação de possíveis ações sejam viáveis, pois farão uso da estrutura existente na própria SEDUC, através do CEMEAM. É importante salientar que as possíveis ações propostas sanar de imediato com todos os problemas enfrentados pelo Professor Presencial, no que tange as competências, mas, será um grande passo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelos profissionais que atuam no Projeto EMPMT nas Comunidades e Escolas, atores participantes desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. SEDUC. **Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica**. Manaus, 2005.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Médio com Mediação Tecnológica**. Manaus: SEDUC/AM, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: . Acesso em: 08 de maio de 2016.
- COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. **Desafios à investigação em TIC na educação: as metodologias de desenvolvimento**. 2001.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Competências para ensinar com novas tecnologias**. Revista Diálogo Educacional , v. 12, pág. 1-11, 2004.
- DA SILVA, Nubelia Moreira; ARAGÃO, Raimundo Freitas. **A observação como prática pedagógica no ensino de geografia**. GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 3, n. 6, p. 50-59, 2012.
- DIEGUES, A. C. S. **Conhecimento e manejo tradicionais: ciência e biodiversidade**. São Paulo: NUPAUB, 2000. JUNIOR, Miguel Altamir Ribas *et al.* Aplicabilidade do IMC de Trefethen em escolares. Revista Pesquisa em Fisioterapia , v. 2, 2016.
- JÚNIOR, Mar; FERREIRA, Valquindar. **O ensino da Língua Portuguesa no centro de mídias de educação do Amazonas: uma abordagem discursiva**. 2016.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - um conceito antropológico**. 17 ed. Jorge Zahar: Rio de Janeiro. 2004. MAIA, Carla. Epidemiologia das leishmanioses em Portugal. Acta medica portuguesa, v. 23, n. 5, p. 859-64, 2010.
- MARCHIORI, Marlene (Org.). **Faces da cultura e da comunicação organizacional** . Difusão Editora, 2010.
- MINAYO, M.C.de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Informe CEAD – Centro de Educação a Distância. Ano 1, n. 5. Rio de Janeiro: SENAI, 2002.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico- 2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.
- RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Pallas Editora, 2015.

ROUÉ, M. **Novas perspectivas em etnoecologia: “Saberes Tradicionais” e gestão dos recursos naturais.** In: DIEGUES, A.C. Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Hucitec/ NUPAUB-USP, 2000.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Formação de Professores e Cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, BA, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

SCHRAMM, W. **Notes on case studies of instructional media projects.** Washington, DC, 1971.

SIHLER, Hermann Brederode. **Um estudo do desempenho de estudantes do ensino médio em questões contextualizadas envolvendo funções quadráticas.** 2020.

SOUZA, A. R. B.; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Mediação Pedagógica na Educação à Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, 2008.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa.** 4ª. ed. Belém: UNAMA, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. (Tradução: Cristian Matheus Herrera).

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

abandono 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147
adolescência 121
alunos 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 24, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 151, 153, 159
anos 1, 5, 8, 20, 34, 56, 57, 79, 80, 85, 88, 89, 105, 106, 107, 112, 113, 114, 117, 118, 119
aprendizado 4, 14, 46, 59, 63, 65, 69, 71, 72, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 101, 102, 108, 110, 116, 119, 136, 139
aprendizagem 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 32, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 60, 61, 62
ativa 3, 11, 20, 23, 26, 27, 28, 50, 58, 86, 87, 91, 98, 101, 102, 103, 111, 134, 136, 138, 139
ativas 11, 24, 30, 86, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
atletismo 67, 68, 69, 74, 75

B

brincar 58, 60, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88
busca 7, 11, 21, 24, 33, 43, 48, 61, 69, 73, 88, 97, 99, 115, 116, 121, 124, 125, 132, 134, 146

C

construção 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 36, 50, 58, 59, 60, 73, 75, 78, 81, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 94, 95
conviver 24, 28, 52, 71, 72, 78, 80, 84, 85, 86, 87

cultura 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

D

desafios 11, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30,
33, 36, 44, 46, 51, 52, 54, 63, 85, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 113,
117, 118, 119, 125, 134, 149, 150, 154

desenho 89, 90, 92, 93, 94

desenvolvimento 17, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 32,
34, 42, 43, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 65

diversidade 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30

docente 12, 17, 18, 19, 20, 23, 29, 30, 32, 35, 38, 44,
49, 50, 99, 100, 104, 107, 112

E

educação 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 64, 65, 66

educativa 31, 33, 34, 35, 36

emocional 6, 57, 58, 59, 60, 81, 85, 89, 90, 94

ensino 2, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24,
26, 27, 28, 32, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55,
58, 60

escola 63, 64, 65

escolar 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 44, 47, 48, 49, 50, 53,
54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 74, 75,
76

evasão 121, 123, 124, 126, 128

F

fatores 4, 31, 32, 35, 43, 47, 86, 96, 104, 109, 121,
123, 126, 132

finais 2, 4, 21, 53, 119, 121

física 20, 21, 24, 27, 28, 64, 67, 68, 69, 73, 74, 76
fundamental 5, 6, 7, 15, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28,
32, 61, 70, 78, 79, 80, 83, 86, 87, 90, 108, 118, 121,
124

H

humano 10, 12, 13, 35, 48, 49, 52, 67, 70, 71, 72, 73,
75

I

identidade 18, 20, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36
inclusão 63, 64, 65
inclusiva 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 30
infantil 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
iniciais 46, 56, 101, 112, 113, 114, 117, 118, 119
integral 18, 28, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
interagir 14, 57, 78, 80, 84, 86, 87
interdisciplinaridade 46, 53, 56, 58, 62

L

leitura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 31

M

mediado 68, 149, 150, 151, 152, 153, 154
médio 67, 73, 96, 99, 106, 107
metodologias 3, 10, 11, 14, 17, 20, 24, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109,
110, 111
musicalização 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62

N

novo 55, 73, 82, 96, 99

P

pedagógicas 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30

políticas 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 63, 64

prática 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 24, 28, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59

práticas 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 66

processo 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 34, 43, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 70, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 87, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 125, 126, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159

protagonismo 34, 67, 68, 74

públicas 16, 18, 19, 21, 22, 25, 30, 63, 64

R

racismo 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37

reconhecimento 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 35

relato 1, 2, 3, 8, 11, 14, 43

resistência 63, 64, 65

S

series 121

social 63, 64

T

tecnologia 5, 26, 27, 63, 103, 105, 112, 113, 115, 116

U

unidade 31, 33, 34, 35, 36, 64, 65

