

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação

e o Ensino Contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 22



Educação

e o **Ensino Contemporâneo:**

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 22

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação

e o Ensino Contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 22



AYA EDITORA
2025

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.º Dr. 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 Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento -Lecce - Itália)

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 Damasclin 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. Fábio 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.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 296 p.

v. 22

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-895-3

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498

1. Ensino. 2. Matemática – Estudo e ensino. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Venezuelanos - Serviços para - Brasil. 5. Língua portuguesa - Compêndios para estrangeiros. 6. Educação ambiental. 7. Violência nas escolas - Brasil - Prevenção. 8. Assédio nas escolas – Brasil. 9. Língua brasileira de sinais. 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.....XV

01

As Dificuldades do Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise com Base na Perspectiva dos Alunos da Escola Manuel Antônio de Souza1

Jackson da Costa Ramos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.1

02

Estratégias Metodológicas para o Ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental I e sua Mutualidade com a BNCC em uma Escola Pública Estadual de Manaus.....10

Marinalva Fernandes Saminez de Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.2

03

A Avaliação Escolar e os Desafios dos Professores dos 3º Anos do I Ciclo no Processo de Ensino e

Aprendizagem de uma Escola Estadual no Município de Parintins/AM-2023-202419

Carmem Helena Batista Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.3

04

As Contribuições do Lúdico no Processo de Desenvolvimento Cognitivo dos Educandos nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental28

Francielma Marques dos Santos

Jonilton Nunes dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.4

05

Aplicabilidade do Lúdico nas Aulas de Matemática e seus Benefícios no Processo de Ensino Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....40

Francielma Marques dos Santos

Jonilton Nunes dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.5

06

Abordagem Histórica do Lúdico e sua Implementação no Contexto Escolar.....52

Francielma Marques dos Santos

Jonilton Nunes dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.6

07

**Ensino de Língua Portuguesa aos Migrantes
Venezuelanos no Biênio 2020/ 2021: Estratégias
Didáticas e Comunicativas em Escola Pública
Estadual de Manaus-AM62**

Flávia Augusta Marinho Carneiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.7

08

**Elementos Socioeconômico e Culturais que tem
Dificultado a Ação do Coordenador Pedagógico
no Enfrentamento das Lacunas de Aprendizagem
Provocado pela Pandemia do Covid 19, na Escola
Estadual Iraci Leitão, Coari-AM, Brasil 202272**

Irlene da Silva Paulo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.8

09

**O Aproveitamento dos Caroços Após o
Processamento da Polpa de Açaí, o Estudo sobre
o Descarte dos Resíduos e dos Problemas Sociais e
suas Consequências sobre o Meio Ambiente numa
Interação entre Alunos e Comunidade Escolar da
Sede do Município de Codajás no Período de 2020 a
202185**

Maria Alves de Sant'Ana

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.9

10

Metodologias Ativas de Aprendizagem e o Ensino de Ciências93

Vanura Pinheiro da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.10

11

Fatores que Interferir a Leitura e Escrita no I Ciclo no Ensino Fundamental na Escola Municipal Maria de Nazaré Pereira da Silva no Município de Coari – AM, no Ano 2018.....101

Maria Margarida da Silva Cardoso

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.11

12

Indisciplina Escolar: Desafios para o Professor e a Gestão Pedagógica123

Melry Braga dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.12

13

A Utilização de Gráficos do Desempenho Escolar no Ensino da Matemática.....130

Patrícia da Silva Cavalcante

José Amauri Siqueira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.13

14

O Desafio na Arte de Incluir Linguagem Brasileiras de Sinais na Prática da Educação Infantil no Município de Coari-AM142

Maria Margarida da Silva Cardoso

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.14

15

Análises das Concepções de Aprendizagens Mantidas nas Práticas que Ocorrem para a Concretização de Processos Pedagógicos e Desenvolvimento de Competências dos Alunos com Dificuldade de Aprendizagem na Leitura no Município de Tefé-AM153

Lidiane Alves Félix

Shirley Ramos de Moraes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.15

16

Prevenção e Combate ao Bullying e a Violência Escolar, para a Construção de uma Cultura de Diversidade161

Maria Sineide Bomfim Sabóia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.16

17

Ensino Remoto Emergencial no Brasil: Impactos, Desafios e Aprendizados Durante a Pandemia da Covid-19173

Erilda de Oliveira Duarte

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.17

18

Pandemia: Antologia Poética de uma Quarentena, Relatos de Experiência em Aulas Remotas com Alunos de uma Turma de 5º Ano Durante a Pandemia da Covid-19181

Erilda de Oliveira Duarte

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.18

19

Um Olhar sobre a Violência no Ambiente Escolar: Na Escola, da Escola e Contra a Escola.....192

Maria Sineide Bomfim Sabóia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.19

20

Bullying na Escola: Caracterização, Causas e Consequências202

Maria Sineide Bomfim Sabóia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.20

21

Prevenção de Doenças em Tempos de Pandemia” na Escola Estadual Professora Wilma Vitoriano Geber no 5º Ano do Ensino Fundamental I, Ano 2021214

Maria de Fátima Neves da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.21

22

Inovações Pedagógicas no Ensino Remoto e Híbrido Durante a Pandemia de Covid-19 Estadual Professora Wilma Vitoriano Geber no 5º Ano do Ensino Fundamental I, Ano 2021.....223

Maria de Fátima Neves da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.22

23

**Inovação Didática do Professor de Química/
Biologia na Produção Metodológica de Ensino e
Aprendizagem com Instrumento Tecnológico232**

Sandra Alves Caitano de Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.23

24

**A Inovação Tecnológica nas Práticas Docente no
Ensino de Química e Biologia248**

Sandra Alves Caitano De Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.24

25

**Metodologias Ativas como Promotoras de
Aprendizagem no Novo Ensino Médio da Escola
Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, Município de
Apuí-AM262**

Gisele Mariotti Putton

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.25

Organizadora.....272

Índice Remissivo.....273

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido desafiado por mudanças estruturais que demandam reflexões contínuas sobre práticas pedagógicas, políticas públicas e as múltiplas realidades escolares. Neste cenário, este volume se apresenta como um espaço de articulação entre experiências concretas e debates teóricos que atravessam o ensino contemporâneo no Brasil, especialmente em contextos marcados por desigualdades, diversidade cultural e desafios pós-pandemia.

Ao longo da obra, observa-se a mobilização de temas que refletem os esforços cotidianos de docentes, gestores e pesquisadores no enfrentamento de questões relacionadas à aprendizagem, inclusão e permanência escolar. As contribuições abordam, de forma articulada, práticas de ensino em diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa, em diálogo com documentos normativos como a BNCC, além de trazerem à tona discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, ensino remoto, educação ambiental, e as implicações do contexto social e econômico nas vivências escolares.

A obra apresenta uma contribuição significativa para a compreensão das dinâmicas que atravessam o fazer pedagógico na atualidade, destacando a importância do planejamento intencional, do reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes e da valorização de práticas educativas alinhadas à realidade dos sujeitos. As análises presentes não apenas problematizam questões pedagógicas, mas também ampliam o entendimento sobre os sentidos atribuídos à aprendizagem, à participação e à experiência escolar em sua totalidade.

Com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, os textos reunidos neste volume revelam uma pluralidade de olhares sobre o cotidiano escolar. A articulação entre relatos empíricos e fundamentação acadêmica sustenta a complexidade do processo educativo, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a formação de educadores comprometidos com transformações possíveis no interior da escola pública.

Este livro constitui, assim, uma referência valiosa para quem busca compreender as múltiplas dimensões do ensino contemporâneo e suas implicações nas práticas escolares. Ao apresentar reflexões ancoradas em realidades diversas, propõe caminhos para o aprimoramento das ações pedagógicas e para o fortalecimento da pesquisa em educação.

Boa leitura!



As Dificuldades do Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise com Base na Perspectiva dos Alunos da Escola Manuel Antônio de Souza

The Difficulties of Teaching Mathematics in Youth and Adult Education: An Analysis Based on the Perspective of Students at the Manuel Antônio de Souza School

Jackson da Costa Ramos

Professor Graduado em Curso Normal Superior - pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA Graduação Plena em Matemática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI Mestrado em Ciência da Educação – pela Universidade de San Lorenzo – Del Sol.

Resumo: O objetivo desta investigação é analisar a relação que alunos jovens e adultos estabelecem com o conhecimento matemático, procurando entender significados atribuídos a esse conhecimento e as dificuldades que emergem de tal relação. O foco da pesquisa é analisar as experiências de sujeitos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e entender suas relações com a escola e com o saber matemático, o modo como mobilizam seus saberes no contexto de sala de aula, como se relacionam com o conhecimento matemático escolar e como negociam significados em matemática. Os dados coletados revelaram realidades escolares ainda centradas num conceito de matemática procedimental, que não favorecem a interação entre alunos e entre alunos e professores. Embora os alunos demonstrem dificuldades com a matemática escolar por não compreenderem seus procedimentos e regras, expostos nas aulas de matemática, eles dispõem de saberes matemáticos relevantes que podem auxiliar na compreensão de novas situações matemáticas, escolares ou não. O estudo também aponta que há uma necessidade dos professores participarem de uma formação continuada que priorize planejar situações de aprendizagem dos conteúdos matemáticos considerando os conhecimentos prévios dos alunos. As análises conclusivas, logo, indicam que, o conhecimento da matemática e as estratégias didático- pedagógicas a serem mobilizadas pelo professorado devem ser capazes de motivar o alunado de tal maneira, que estes sintam necessidade de incorporar em seus conhecimentos, saberes matemáticos capazes de torná-los com maior chance de ter acesso aos benefícios sociais, econômicos e do mundo do trabalho. Conclui-se que os alunos jovens e adultos, ainda que se relacionem de maneira distinta com os saberes matemáticos, trazem experiências matemáticas anteriores que muito podem contribuir para o processo de aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; EJA; ensino de matemática.

Abstract: The objective of this research is to analyze the relationship that young and adult students establish with mathematical knowledge, seeking to understand the meanings attributed to this knowledge and the difficulties that emerge from such a relationship. The focus of the research is to analyze the experiences of high school students in the Youth and Adult Education (EJA) modality and understand their relationships with school and mathematical knowledge, the way they mobilize their knowledge in the classroom context, how they relate to school mathematical knowledge and how they negotiate meanings in mathematics. The data collected revealed school realities still centered on a concept of procedural mathematics,

which do not favor interaction between students and between students and teachers. Although students demonstrate difficulties with school mathematics because they do not understand the procedures and rules explained in mathematics classes, they have mathematical knowledge relevant ideas that can help in understanding new mathematical situations, whether school-based or not. The study also points out that there is a need for teachers to participate in ongoing training that prioritizes planning situations for learning mathematical content considering the students' prior knowledge. The conclusive analyses, therefore, indicate that the knowledge of mathematics and the didactic-pedagogical strategies to be mobilized by the teacher should be capable of motivating students in such a way that They feel the need to incorporate into their knowledge mathematical knowledge capable of giving them a greater chance of having access to the social, economic and world of work benefits. It is concluded that young and adult students, even though they relate in a different way to mathematical knowledge, bring previous mathematical experiences that can greatly contribute to the process of learning mathematics

Keywords: youth and adult education; EJA; mathematics teaching.

INTRODUÇÃO

O estudo e a pesquisa dos modos de interação de alunos de Ensino Médio noturno em relação à matemática e ao seu ensino são os fatores centrais desta pesquisa. Os jovens, a partir da evolução de sua vida escolar, criam relações com o conhecimento, as que são favoráveis ou não à sua evolução. Logo, as maneiras como as relações são criadas e como os fatores externos à escola – costumes e valores referentes à comunidade e à família – interferem na criação do sujeito são inquietações presentes neste trabalho. Como afirmado por Vilela (2007),

A matemática entendida como uma prática social contribuirá para a compreensão das vantagens e para a viabilidade em se tratar as dificuldades da matemática no ensino através da consideração de situações concretas particulares, ao invés de insistir em processos universais do desenvolvimento cognitivo que permitem classificações por insucesso e ineficiência.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos, com suas peculiaridades, representa o cenário ideal desta pesquisa, por se tratar um contexto constituído de pessoas jovens que estão fora da idade escolar (devido a insucesso ou abandono da escola). Muitas delas já são trabalhadores e possuem uma bagagem singular de vivências. Assim, faz parte dos objetivos deste estudo analisar como a escola, instituição presente no cotidiano desses jovens, utiliza os conhecimentos e as experiências de vida trazidas por eles de situações não escolares. Ou seja, os alunos de Ensino Médio noturno (EJA) trazem consigo conhecimentos distintos, com valores e anseios diversos, que representam e configuram os modos de vida dos sujeitos.

A justificativa para a escolha desse tema decorre dos poucos estudos publicados sobre o ensino de matemática na EJA e, sobretudo, das práticas de ensino utilizadas para facilitar sua aprendizagem e minimizar os índices de evasão.

AS DIFICULDADES DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE COM BASE NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DA ESCOLA MANUEL ANTÔNIO DE SOUZA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que sugere atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela falta de oportunidade, ou pelos desajustes do sistema de ensino (fracasso do sistema educacional pelos altos índices de reprovação e repetência) ou pelas condições socioeconômicas adversas.

O ser humano vive em uma sociedade da informação onde os recursos tecnológicos promovem uma constante mudança nos diversos sentidos e aspectos do seu cotidiano. Dai surge a necessidade de o adulto buscar a escolarização para o mercado de trabalho. Tais transformações produzem mudanças sociais que afetam diretamente o jovem e o adulto e que merecem reflexão no âmbito escolar na dimensão do ensino e aprendizagem.

Como afirma Oliveira (2006), os alunos da EJA estavam na condição de excluídos da escola e, com o retorno aos estudos, que se deu por diferentes motivos, podem adequar-se ao novo contexto ou resistir a ele.

Ao contrário da criança e do adolescente, o adulto leva consigo uma história de vida que envolve reflexões, conhecimentos prévios e até experiências sobre ele mesmo e o meio externo ao qual ele está inserido e sobre as relações interpessoais. Quando o adulto está envolvido em situações de aprendizagem toda a sua experiência vivida promove um emergir de habilidades, dificuldades e conhecimentos equivocados adquiridos ao longo de sua vida dando-lhes uma maior capacidade de reflexão e análise em relação aos conhecimentos explorados. Segundo Oliveira (2001, p. 18) o adulto:

[...] traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

O educando adulto tem dificuldade em se concentrar em programas de conteúdos com muitas teorias e abstrações, preferem momentos de aprendizagem que promova um aprendizado direto e prático, por isso eles reagem melhor quando se coloca em prática de forma imediata a matéria apreendida, seja por intermédio de situações problema ou de experiências práticas em sala de aula.

Freire afirma que “[...] os conteúdos e metodologias em uma educação de concepção crítica, precisam ser desenvolvidos, com os estudantes, na busca de ideias e de experiências que deem significados às suas vidas” (Freire, 2005, p.118).

De acordo com essa concepção, compartilhar conhecimentos, adquirir novas experiências, aguçam ainda mais o desejo de investigação. Deste modo, cabe ao professor desenvolver estratégias que possibilitem a aprendizagem dos estudantes.

PRÁTICA SOCIAL DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analisar como os estudantes de EJA produzem e se relacionam com os saberes matemáticos requer uma reflexão sobre o saber matemático e de que modo esse conceito é utilizado ao longo deste trabalho. Arroyo (2006, p. 82) consideram a matemática como uma prática social que dispõe de “atividades sociais realizadas por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos, e não apenas ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades”. para tais autores, a matemática é concebida pelas atividades sociais dos sujeitos.

RELAÇÃO ENTRE O SUJEITO E O SABER MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Investigar as relações dos alunos da EJA com o saber matemático sugere uma análise dos modos de agir e pensar dos sujeitos da EJA sobre o saber matemático produzido em diferentes contextos. Charlot (2000) propõe o estudo das relações com o saber na tentativa de entender as interações que ocorrem dentro do espaço escolar. Para o autor, alunos com histórias de fracasso escolar desenvolveram uma relação com o saber escolar e com a escola muito particular, por isso é preciso examinar tais relações para entender o que possibilitou este cenário.

Quando se trata de indagar sobre alunos jovens e adultos e suas relações com os saberes matemáticos, deve-se estar atento aos processos que já foram consolidados em contextos extraescolares. Os alunos da EJA se reconhecem em processos de aprender fora do contexto escolar, seja no trabalho, seja com a família ou em suas comunidades.

MARCO METODOLÓGICO

Projeto de Pesquisa

Quanto à finalidade esta pesquisa apresentou um caráter descritivo e analítico “processo que implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados” (Oliveira, 2006, p.37).

Tipo de Pesquisa

O tipo de pesquisa utilizada foi quali-quantitativa, valendo-se da pesquisa de campo, buscando o inteiro envolvimento com a sociedade, e, buscando valorizar o meio.

Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

Os Instrumentos de Coleta de Dados – ICD – que foram usados durante os caminhos investigativos percorridos na pesquisa que originou a Dissertação. Cada ICD encontra-se devidamente caracterizado em relação aos aspectos: amostra, finalidade e análise.

ICD/1 – Matriz analítica – Esse instrumento será usado para a análise documental referente aos referenciais curriculares da Educação de Jovens e Adultos, usando a abordagem analítica e interpretativa, sobre os indicadores optados para a pesquisa.

ICD/2 – Questionário alunos – Esse instrumento será aplicado aos alunos com objetivo de compreender o nível de dificuldades dos mesmos em relação ao aprendizado de matemática.

ICD/3 – Questionário professores – Esse instrumento será utilizado para analisar a metodologia adotada pelos professores em sala de aula para o ensino da matemática.

ICD/4 – Entrevista semi-estruturada alunos – Esse instrumento será aplicado aos alunos visando permitir uma interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando.

ICD/5 – Entrevista semi-estruturada professor – Esse instrumento será aplicado aos alunos visando permitir uma interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando.

Procedimentos de Aplicação de Instrumento

Primeiramente, foi utilizada a aplicação de um questionário objetivando fazer um diagnóstico da turma, a fim de conhecer os sujeitos da pesquisa, bem como sondar suas afinidades, atitudes, opiniões e o que pensam sobre a Matemática. Em um segundo momento, foram utilizadas técnicas desta pesquisa: observação, modelagem, entrevistas semi-estruturadas com os alunos e outros participantes da pesquisa, documentos referentes à legislação sobre a EJA e análise documental.

As entrevistas com os alunos foram realizadas no decorrer das aulas. Araújo (2001, p. 71), defendem que:

[...] A observação em estudos qualitativos caracteriza-se como não estruturada, na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

A escolha por estas técnicas se deu por considerar que a entrevista além de ser um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, também nos permite a captação imediata de informações relevantes para a resposta ao objeto de pesquisa.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Serão apresentados e analisados os resultados da investigação que teve como objetivo: analisar as dificuldades de aprendizagem da em matemática com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual Manuel Antônio de Souza, Manaus – AM, Brasil.

Organização dos Resultados

Com os instrumentos de coleta de dados definidos, a etapa seguinte refere-se à organização dos dados coletados. A multiplicidade de estratégias metodológicas sugere um olhar cuidadoso aos dados coletados, na tentativa de responder às questões e objetivos inicialmente previstos e enriquecer a discussão sobre a relação dos sujeitos com o saber matemático.

Foram utilizados dois questionários e duas entrevistas semi-estruturadas neste trabalho, sendo aplicados em alunos e professores da escola pesquisada. O questionário e entrevista semi-estruturada destinada aos alunos foram respondidos por 47 estudantes e 3 docentes responderam os questionários e entrevistas destinados aos professores.

Embora os questionários não possibilitem maior aprofundamento sobre as questões sugeridas, seu propósito foi auxiliar nos encaminhamentos a serem traçados no momento de estudo e análise de dados. A entrevista semiestruturada permitiu a cada aluno entrevistado uma maior explanação quanto à discussão de cada tema, trazendo a oportunidade para que falasse abertamente sobre seus anseios, significados e desejos relacionados ao saber matemático.

As entrevistas ocorreram durante os horários das aulas de matemática e também nos intervalos. Os alunos sorteados não se opuseram a participar e, ainda que um pouco apreensivos, demonstraram-se abertos a questionamentos e discussão propostos. As entrevistas possibilitaram uma discussão mais profunda, ainda que apenas dos sujeitos pesquisados, quanto à relação com o saber matemático, os entraves e conflitos entre os saberes destes sujeitos e o contexto escolar.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, em concordância com os objetivos desta pesquisa, o primeiro foco de interesse foi reconhecer nos dados coletados o modo como os alunos se relacionam com a escola e com o saber matemático. O segundo foi perceber as representações e concepções dos sujeitos da EJA em relação à matemática e sua aprendizagem, sua utilidade, dificuldades identificadas e o sentido de aprender matemática. O terceiro foco de interesse foram as interações dos sujeitos no contexto escolar, de que modo negociam, validam, recorrem a suas experiências matemáticas anteriores e resolvem conflitos e disputas relacionados a práticas matemáticas.

Dos 47 alunos que responderam ao questionário 29,79% possuíam faixa etária entre 18 e 25 anos, seguido de 19,15% com idade entre 33 e 40 anos, 17,02% na faixa de 26 a 32 anos e 6,39% igual ou acima de 41 anos. Do total de entrevistados cerca de 27,65% se absteram de responder sua idade. Sobre as circunstâncias em que moram 76,60% dos alunos afirmaram morar com a família, 4,25% afirmam morar com outros familiares, 12,76% responderam que moram sozinhos e 6,39% moram em situação diferente.

Em relação a escola 78,72% afirmam morar próximo à escola e 21,28% afirmam que a escola fica distante do seu trabalho e da sua casa. Quanto ao motivo de escolha da escola para estudar, do total de alunos 42,55% dos alunos responderam que a qualidade do ensino foi o principal atrativo para estudar na escola, 29,78% levaram em conta a proximidade da escola em relação a sua residência, 19,15% afirmaram já ter estudado na escola e este foi fator primordial para escolha da mesma. Além destes 6,39% dos alunos afirmaram não ter outra opção para estudar e 2,13% estudam na escola porque seus filhos também estudam.

Sobre os motivos que levaram os alunos a ingressarem no EJA, do total 40,43% tem interesse em cursar ensino superior, 23,40% acredita que há uma maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho, 21,28% afirma possuir uma maior necessidade em continuar aprendendo, 12,76% afirmam haver uma possibilidade maior de ascensão no trabalho e, por fim, 2,13% se matricularam por influência da família.

Quanto ao envolvimento dos alunos nos eventos da referida escola, do total cerca de 48,94% dos alunos afirmam participar dos eventos sociais, atividades culturais e projetos de estudos desenvolvidos na escola, enquanto que 21,28% participam na organização destes eventos.

Ao serem questionados sobre o porque aprender matemática cerca de 59,58% responderam que é necessário para se adquirir conhecimento, seguido de 40,42% que afirmaram que a matemática é útil para o cotidiano. Sobre a utilidade em se aprender matemática as respostas dos alunos foram unânimes (100%), ou seja, o aprendizado de matemática é extremamente útil para a vida. Embora unânime o conhecimento de que a matemática é útil para a vida, ao serem questionados se já se depararam com a matemática fora do contexto escolar do total de alunos 12,76% afirmaram que não, sendo que a maioria 87,24% afirmaram que sim. Quanto a utilidade da matemática na vida dos estudantes, 55,32% afirmaram que a usam no seu cotidiano e 44,68% disseram que sua utilização se dá principalmente no trabalho.

Ao serem questionados sobre algumas profissões exigirem mais habilidade em matemática do que outras, cerca de 82,98% responderam que sim, 14,90% responderam que não e 2,12% dos entrevistados não responderam a questão.

Quanto a utilização da matemática fora do contexto da sala de aula cerca de 85,10% dos alunos afirmaram utilizar a matemática em seu cotidiano e não apenas em sala de aula e 14,90% disseram ter contato com a matemática apenas no contexto escolar.

Foram questionados ainda se a utilização da matemática fora da sala de aula ajuda na compreensão da matemática ensinada na escola, 78,72% afirmaram que sim, seguido de 19,15% que disseram não utilizá-la fora do contexto escolar e 2,13% que se absteram de responder. Outro ponto abordado foi se o fato de ser jovem ou adulto é um facilitador da aprendizagem da matemática, quanto a isso 72,35% dos entrevistados afirmaram que sim e 27,65% disseram não ser esse um fator facilitador.

Os entrevistados foram perguntados se o fato de ser rico ou pobre facilita a aprendizagem da matemática, do total de entrevistados, para 65,96% não há interferência, porém 31,91% dos entrevistados garantem que este é um fator que afeta sim a aprendizagem da matemática. Além destes, 2,13% dos entrevistados se absteram de responder.

Sobre ser bom em matemática, 36,18% dos entrevistados não se consideram bom na matéria, seguido de 34,04% que se consideram razoáveis e 29,78% se consideram bons.

Outro questionamento levantado pelo questionários aos entrevistados é se uma pessoa pode ser inteligente e, apesar disso, fracassar em matemática, do total 87,24% dos alunos acreditam que sim e 12,76% acreditam que não, sendo o domínio da matemática essencial para que uma pessoa seja considerada inteligente.

Do total de entrevistados 93,62% afirmaram que gostam de aprender a matemática, seguido de 6,38% que não gostam da matéria.

Os dados inicialmente analisados sinalizaram respostas e discursos comuns entre os sujeitos investigados, que deram origem às categorias de análise aqui apresentadas. Segundo Patton (1980), as categorias de análise devem surgir de maneira indutiva, uma vez que:

[...] os padrões, temas e categorias da análise vêm dos dados: eles emergem dos dados em vez de serem impostos antes da coleta e do início da análise [...] O analista pode usar categorias desenvolvidas e articuladas no programa de estudo para organizar a apresentação de temas particulares. (Patton, 1980).

Os dados aqui apresentados foram coletados a partir de questionários – socioeconômico e concepções sobre a matemática – e entrevistas semiestruturadas. O questionário socioeconômico auxiliou na caracterização dos alunos participantes da investigação, bem como o questionário sobre a matemática esboçou concepções e significados dos alunos sobre a matemática. As observações revelaram o modo como os alunos se relacionam com os saberes das aulas de matemática.

É importante ressaltar que os alunos participantes das entrevistas foram selecionados aleatoriamente e, do mesmo modo, os alunos participantes dos questionários foram inicialmente consultados e concordaram em participar da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa conclusiva da pesquisa demanda a retomada dos objetivos iniciais e dos caminhos percorridos. O desenvolvimento deste estudo esteve focado na compreensão das relações que alunos jovens e adultos estabelecem com o conhecimento matemático, procurando entender significados atribuídos a esse conhecimento e as dificuldades que emergem dessa relação.

Os estudos realizados ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa revelaram questões importantes no que se refere à educação de jovens e adultos, à matemática e ao contexto escolar.

Finalmente, a partir deste estudo se pode inferir que a sala de aula de matemática, mesmo quando sua organização não contribua para a exposição de saberes não escolares, é composta por alunos repletos de experiências e saberes matemáticos. Embora não se possa mensurar a qualidade das experiências desses sujeitos, elas têm sentido e significado para os alunos, o que faz com que eles (re)ajam de maneira única às diferentes situações de aprendizagem. Por fim, esses alunos só encontrarão sentido numa escola de EJA no momento em que o conhecimento veiculado torne-se indispensável para formá-los e inseri-los no âmbito de uma sociedade competitiva e excludente, característica do século atual.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. A. **O ensino médio na educação de jovens e adultos: o material didático de matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ARROYO, Miguel. **Formar educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD- MEC/UNESCO, 2006.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- OLIVEIRA, Cláudio José (org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. 1ª reimpressão Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 39-52.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005
- PATTON, M. Q. **Métodos de Avaliação Qualitativo**. Sage Publications, Inc Endereço 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320, United States, 1980.
- VIVELA, Denise Silva. **Matemáticas nos usos e jogos de linguagem: ampliando concepções na educação matemática**. Universidade Estadual de Campinas., Campinas (SP, Brasil). 2007.



Estratégias Metodológicas para o Ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental I e sua Mutualidade com a BNCC em uma Escola Pública Estadual de Manaus

Methodological Strategies for Teaching History and Geography in Elementary School and Their Reciprocity with the BNCC in a Public State School in Manaus

Marinalva Fernandes Saminez de Araújo

Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas(2009). <http://lattes.cnpq.br/5252078011973596>.

Resumo: O presente trabalho de pesquisa visa analisar estratégias metodológicas utilizadas no ensino de História e Geografia e sua mutualidade com a BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental I. Objetivamos com essa pesquisa citar os marcos legislativos e o contexto histórico que precederam à implementação da BNCC, verificar de que forma a BNCC orienta o ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental I, identificar os documentos norteadores utilizados pelos professores de História e Geografia dos anos iniciais para planejamento de suas aulas e refletir sobre as concepções de competências e habilidades presentes no documento curricular e como elas configuram o fazer pedagógico dos docentes. Para a realização da pesquisa, utilizou-se da análise dos documentos vigentes que asseguram a garantia do ensino público gratuito e de qualidade como Constituição Federal de 88, LDB, PCNs, BNCC e RCA. A pesquisa científica é aplicada de abordagem qualitativa, com objetivo descritiva e de procedimentos bibliográfica e de estudo de caso.

Palavras-chave: base nacional comum curricular; história; geografia; anos iniciais; ensino fundamental.

Abstract: This research aims to analyze methodological strategies used in the teaching of History and Geography and their alignment with the BNCC in the early years of elementary education. The objective of this study is to cite the legislative frameworks and historical context that preceded the implementation of the BNCC, to verify how the BNCC guides the teaching of History and Geography in the early years of elementary education, to identify the guiding documents used by History and Geography teachers of the initial grades for lesson planning, and to reflect on the concepts of competencies and skills present in the curricular document and how they shape the pedagogical practice of teachers. For the research, an analysis was conducted of the current documents that ensure the provision of free and quality public education, such as the 1988 Federal Constitution, LDB, PCNs, BNCC, and RCA. The scientific research is applied and employs a qualitative approach, with the objective of descriptive and bibliographic procedures and case study.

Keywords: national common curricular base; history; geography; early years; elementary education.

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida universalmente como um bem público e de direito público e subjetivo conforme assegura as inúmeras leis vigentes. É pública pois compete aos órgãos competentes ofertá-la e garantir sua abrangência e eficiência na oferta, é subjetiva, pois garante àqueles que se sintam prejudicados, sejam cidadãos, associações ou grupos sociais de recorrer às instâncias jurídicas o direito de adquiri-la. (LDB 9.394/96 Art.5º). Dessa forma a garantia do direito deve ser assegurado por quem pode e deve promovê-los, não figurando apenas como meramente um direito individual, mas a garantia de um bem coletivo. O direito a esse bem, promove no indivíduo a capacidade de lutar por transformações que serão notórias e decisivas em seu meio social, pois abre possibilidades de colaborar, trabalhar, agir e mudar sua realidade, causando transformações de cunho coletivo que afetam os destinos de toda uma sociedade.

A preocupação em universalizar o direito à educação aumentou significativamente com os encontros, fóruns e debates acerca do assunto. Segundo Souza e Kerbaui (2018, p. 671), os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a envidar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Tivemos as Conferências Mundiais de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia em 1990 com metas propostas para uma década (1990-2000), em Dakar, Senegal em abril de 2000, onde diversos países se comprometeram a alcançar seis objetivos propostos anteriormente e acrescentaram cinco anos no tempo destinado ao cumprimento das metas (2000-2015). Em Incheon, Coreia do Sul, a conferência que aconteceu em maio de 2015, trouxe metas com prazo para seu cumprimento até o ano de 2030 (2016-2030).

O que todas essas Conferências citadas trazem de benefícios à educação pública? A resposta é perceptível quando vemos avanços significativos na erradicação do analfabetismo, no acesso a educação de qualidade sendo ofertado, nas lutas pela diminuição das desigualdades sociais, religiosas, de raça, cor ou sexo, e na preocupação por uma 15 educação inclusiva e equitativa, bem como a busca pelo fortalecimento da educação básica. Tal educação, considerada como básica e imprescindível, tornou-se a maior preocupação no âmbito dos debates internacionais e nacionais, pois configura como a primeira e principal experiência escolar do indivíduo. Daí a necessidade de promover o debate sobre a garantia, o acesso e a permanência dos mesmos nela. A educação básica, de acordo com a UNESCO (2016), é todo o conjunto de atividades educacionais, que ocorrem em vários contextos, e que visam a atender às necessidades básicas de aprendizagem, conforme definidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, Tailândia, 1990.

No contexto nacional, temos assegurado o direito à educação no que preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 208, além da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61; 5692/71; 9394/96), o Estatuto da Criança

e do Adolescente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e, atualmente a Base Nacional Comum Curricular. Os avanços na busca pela melhoria da educação reforçaram os apelos dos professores, políticos e teóricos por políticas educacionais que desarticulassem o modelo educacional vigente na época: a educação tradicional. Tal modelo de educação denominada de tradicional, adotou o ensino vertical como metodologia em seu período dominante, centrado no professor como único detentor do conhecimento, enquanto que o aluno figura como mero receptor das informações recebidas.

Ele apresentava o conteúdo pronto, acabado, sem espaço para que o aluno pudesse exercer sua criticidade. Entretanto, percebe-se que tal filosofia educacional não leva em consideração o que os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos como uma prática educacional necessária para atender as necessidades atuais, e que leva em consideração os interesses e motivações dos alunos e garante o necessário para desenvolver cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive (Brasil, 1997). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, citado doravante no texto com as iniciais PCNs, designam como eixo temático para a disciplina de História no segundo ciclo do Ensino Fundamental, a história das organizações populacionais.

Onde o educando poderá compreender as relações entre os vários aspectos das organizações populacionais. E para o ensino da Geografia, tem por principal objetivo, “que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos.” (Brasil, 1997, p. 93). Os PCNs foram estabelecidos com o propósito de indicar metas educacionais de qualidade através do ensino que conduzisse o aluno à formação cidadã, a ser participativo e autônomo e que conheça seus direitos e deveres. A maneira que seria aplicado nas escolas seria definido pelas secretarias educacionais, escolas e, através dos professores, com a inserção de metodologias significativas que permitissem com que seus alunos atinjam essas metas qualitativas educacionais, no entanto, os mesmos não tinham o poder de lei, em sua eficácia.

Eram parâmetros, e como tais orientavam. Havia a necessidade latente de uma base que sustentasse o currículo em todo o território de forma a equiparar os saberes em sua totalidade sem prejuízos ao educando quando o mesmo se locomovesse de uma região para outra. Após vinte anos de lutas pelas melhorias do ensino e da educação na esfera pública, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi tomando forma e desde 2018 norteia o fazer didático-pedagógico.

Sobre a Base discutiremos mais aprofundadamente quando do marco teórico que constitui esta pesquisa. Tais pressupostos deixam claro a relevância do ensino de História e Geografia para o pleno desenvolvimento do educando, ao trabalhar com conteúdo que proporcionam competências e habilidades com esse fim, no qual Fonseca (1999) ressalta a importância destas disciplinas na formação integral do aluno, em estudar especificamente os aspectos da realidade ajudando na compreensão do mundo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento obrigatório a ser seguido por todas as escolas brasileiras públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, e assegura que todos os alunos dentro do território brasileiro aprendam um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais e comuns a todos, independentemente de sua localização geográfica ou fator econômico. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Sua trajetória, desde a concepção inicial, através das leis e decretos que a precederam, até sua efetiva implementação, pode ser acompanhada abaixo, no subtítulo que traz uma linha do tempo da constituição da BNCC, como forma de melhor compreender todo o processo que envolveu sua concretização.

2.4.1 A construção da BNCC 1988-Constituição Federal: Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC se materializa no que antes preconizava a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 210, que prevê a Base Nacional Comum Curricular “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. 1986-LDB: É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. É, também, uma conquista do que se almejava colocar em prática o que antes fora previsto no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996.

Segundo a LDB, cabe ao Governo Federal “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. 33 2008-É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. 2011-A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental de 9 anos.

2012-A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

2014-A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2015-Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada. De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.

2016-de 23 de junho a 10 de agosto/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.

2017-Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. 34 2018 - Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. 5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC.

Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

2020 - Implementação da BNCC em todas as escolas do país, finalização e aprovação dos Referenciais Curriculares, que tratam das partes diversificadas e regionais do currículo. Amazonas e Rio de Janeiro foram os últimos estados a finalizarem e a apresentarem os seus referenciais. Tais referenciais, na qual iremos abordar mais adiante, são necessários e indispensáveis na construção e garantia do conhecimento por preservar as peculiaridades inerentes a cada região. A BNCC traz uma grande inovação ao estabelecer competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Segundo o documento, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Desse modo, as 10 competências gerais comunicam aos educadores uma importante mensagem: quem é o estudante que a BNCC propõe formar.

O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE – RCA

Devido sua grande importância para a sociedade, a BNCC abre espaço para que cada sistema educacional regule seus referenciais curriculares próprios a cada Estado da Federação. 38 Nos últimos anos, os estados iniciaram uma força-tarefa para a estruturação de um currículo regionalizado, conforme orientação dada pela BNCC. Isso torna-se necessário diante da importância de trabalhar as particularidades regionais, culturais e sociais que cada ente federado possui e não deve ser esquecido ou ignorado.

Por se tratar de uma base comum que garanta um currículo igual em qualquer parte do Brasil, ficou a cargo de cada Estado elaborar os seus referenciais curriculares. No Amazonas temos o RCA - Referencial Curricular Amazonense, um documento que aborda as particularidades da educação no âmbito do Estado do Amazonas e que emergiu da necessidade de regionalizar as culturas sem desvalorizar outras, mas atendendo ao princípio normativo da BNCC que previa esse olhar mais apurado para cada realidade brasileira.

Contudo, foi necessário um diálogo coerente com os documentos legais existentes, em especial a BNCC, as DCNs e os Planos Estaduais e Municipais de Educação para que enfim, no ano de 2021 o documento fosse finalizado e entregue à sociedade.

A estrutura do RCA orienta-se a partir da BNCC, que defende o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências e habilidades que devem articular os conhecimentos teóricos e cotidianos dos educandos. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos, que são os conceitos e procedimentos, enquanto que habilidades são as práticas, cognitivas e socioemocionais, as atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Tal estrutura do currículo baseado em competências e habilidades não surgiu agora, já constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A novidade da BNCC é considerar as diferentes necessidades e características dos alunos sob a ótica da Educação Integral, agregando a dimensão cognitiva à socioemocional como constituintes do processo de ensinar e aprender.

As competências gerais previstas na introdução do documento (abordada anteriormente na seção que trata da BNCC), indicam de forma ampla quais seriam as competências desejadas para que os estudantes brasileiros possam responder aos desafios da sociedade contemporânea. Ao planejar a primeira elaboração curricular, ou fazer uma atualização do currículo alinhada à BNCC, as redes de ensino precisam definir algumas diretrizes que apontem o caminho a seguir: os princípios norteadores, as metodologias, os processos de avaliação, se a abordagem será disciplinar ou interdisciplinar, quais estratégias que irão contemplar as diversidades locais, entre muitas outras.

O referencial curricular deve apresentar uma concepção da Figura de estudante da Educação Básica que se leva em consideração, a partir das singularidades e formações identitárias e culturais próprias de cada região. É importante que se coloque de forma explícita quem são esses estudantes, em que posição o currículo pretende considerá-los no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema baseia-se na necessidade de propor metodologias que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem aliadas às técnicas e procedimentos tecnológicos inovadores, disponíveis na área da educação, de modo que o fazer pedagógico possa ocorrer positivamente. É um esforço que se destina à pesquisa, pois, visa contribuir favoravelmente a disponibilização de conhecimentos que uma vez adquiridos, proporcione melhorias no processo de ensino-aprendizagem não somente dentro da sala de aula, mas, também, em todos os âmbitos onde as ações educativas se estabeleçam.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho, buscamos responder às questões específicas da pesquisa sobre quais os marcos legislativos e o contexto histórico que precederam à implementação da BNCC? Como a BNCC orienta o ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental I? Quais documentos norteadores são utilizados pelos professores de História e Geografia dos anos iniciais para planejar suas aulas? Como as concepções de competências e habilidades presentes no documento curricular configuram o fazer pedagógico dos docentes? Para obter uma compreensão da análise das estratégias metodológicas do ensino de História e Geografia e sua mutualidade com a BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Manaus, foram definidos três objetivos específicos, sendo eles: citar os marcos legislativos e o contexto histórico que precederam à implementação da BNCC; verificar de que forma a BNCC orienta o ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental I; identificar os documentos norteadores utilizados pelos professores de História e Geografia dos anos iniciais para planejamento de suas aulas; e refletir sobre as concepções de competências e habilidades presentes no documento curricular e como elas configuram o fazer pedagógico dos docentes.

A análise permitiu concluir que, os professores ao utilizar de atividades extraclasse, aulas de campo, ilustrações e rodas de conversas, além das estratégias citadas no questionário, resumem as ministrações dos seus componentes curriculares aos modelos sistematizados e comumente usados nas escolas de forma mecânica e rotineira, sem abertura para um novo olhar sobre o fazer pedagógico. São práticas distantes de uma conexão com as novas tecnologias, sem alinhamento às legislações e aportes teóricos vigentes e presentes.

Observou-se que, devido à falta de conhecimento sobre o documento vigente, não é trabalhada nenhuma das competências específicas para o ensino de História e Geografia para o ensino fundamental. Num contexto geográfico podemos destacar as leituras cartográficas e iconográficas, que são comumente ignoradas.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Políticas e formação docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular — BNCC**. Brasília: Ministério da Educação; 2017/2018. (homologada em 20 de dezembro de 2017). Disponível em: Ministério da Educação — BNCC.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (institui e orienta a implantação da BNCC). Diário Oficial da União, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Diário Oficial da União, 2014.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Documento orientador — Competências Gerais da BNCC**. Brasília: MEC, 2017/2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: PCNs — História / Geografia**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental — DCNs**. Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL. **Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
- CHALHOUB, S.; BRANDÃO, C. (ou autores locais) — referências sobre história regional e ensino.
- FONSECA, M. A. **Título sobre ensino de História/Geografia e formação do aluno**. Local: Editora, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MONTEIRO, J. (ou autor referência em ensino de Geografia infantil/anos iniciais) — SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense (RCA)**. Manaus: Secretaria de Educação do Amazonas; 2021.
- SEIXAS, P. (org.). **História e ensino: teorias e práticas**. Porto Alegre: Editora [verificar]; SOUZA, ____; KERBAUY, M. (2018). TARDY, C. (ou outro autor clássico

sobre metodologia) — exemplos de referência recomendada: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZ, R. (ou outro autor de didática) — recomendação: ANDRÉ, M. E. D. **Didática e prática de ensino**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO. **Dakar Framework for Action — Education for All: Meeting Our Collective Commitments**. Dakar, Senegal, 2000.

UNESCO. **Incheon Declaration — Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all**. Incheon, Coreia do Sul, 2015.

UNESCO. **World Declaration on Education for All — Jomtien, 1990**. Jomtien, Thailand: UNESCO, 1990.

VIANA, J.; MOREIRA, J. (exemplos) — **Geografia e ensino básico: metodologias e práticas**.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. (ou tradução para o português equivalente)



A Avaliação Escolar e os Desafios dos Professores dos 3º Anos do I Ciclo no Processo de Ensino e Aprendizagem de uma Escola Estadual no Município de Parintins/AM-2023-2024

School Assessment and the Challenges Faced by Third-Year Teachers of the First Cycle in the Teaching and Learning Process at a State School in the Municipality of Parintins/AM – 2023–2024

Carmem Helena Batista Azevedo

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2006). <http://lattes.cnpq.br/4740137030769702>.

Resumo: O trabalho analisou a avaliação escolar e os desafios dos professores do 3º ano do I Ciclo em uma escola estadual de Parintins/AM (2023-2024). A pesquisa, de caráter descritivo-interpretativo, investigou práticas avaliativas por meio de questionários, observações e análise documental. Os resultados mostraram percepções divergentes sobre a eficácia do Sistema de Ciclos: alguns docentes reconhecem avanços no acompanhamento do aluno, enquanto outros apontam limitações. Destacou-se ainda a necessidade de formação continuada mais direcionada, favorecendo a metacognição e a personalização do ensino.

Palavras-chave: avaliação escolar; ensino; aprendizagem.

Abstract: The study analyzed school assessment and the challenges faced by 3rd-year teachers of the First Cycle in a state school in Parintins/AM (2023-2024). The research, of a descriptive-interpretative nature, investigated assessment practices through questionnaires, observations, and document analysis. The results showed divergent perceptions regarding the effectiveness of the Cycle System: some teachers recognized progress in student monitoring, while others pointed out limitations. The need for more targeted continuous professional development was also highlighted, favoring metacognition and personalized teaching.

Keywords: school assessment; teaching; learning.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos e orientar as práticas pedagógicas dos professores. No entanto, diversos fatores interferem na sua eficácia, como a diversidade de alunos, pressões externas, participação das famílias e a necessidade de formação continuada dos docentes. Nesse contexto, esta pesquisa se propôs a analisar os principais desafios enfrentados pelos professores dos 3º anos do I Ciclo da Escola Estadual Padre Jorge Frezzini, em Parintins/AM, no período de 2023-2024, tendo como foco compreender como esses profissionais concebem a avaliação no âmbito do Sistema de Ciclos da Rede Estadual de Ensino.

O estudo buscou responder a questões centrais, como o entendimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem, avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem, bem como os obstáculos enfrentados no cenário atual. O objetivo geral foi analisar as práticas avaliativas adotadas pelos docentes, enquanto os objetivos específicos incluíram identificar a compreensão conceitual sobre avaliação, verificar como a aplicam em sala de aula e levantar os principais desafios vivenciados.

A pesquisa justifica-se pela relevância de compreender as percepções dos educadores diante das limitações do Sistema de Ciclos, uma vez que muitos alunos chegam ao II Ciclo sem consolidar habilidades básicas, evidenciando lacunas no processo de aprendizagem. Assim, a investigação pretende contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, tornando a avaliação não apenas um instrumento de mensuração, mas também de promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Estruturada em três capítulos, a dissertação abrangeu fundamentação teórica, percurso metodológico e análise de dados. O referencial teórico se apoiou em autores como Libâneo, Saviani, Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, entre outros, que discutem a avaliação e sua função no contexto educacional. Os resultados revelaram percepções divergentes entre os professores quanto à eficácia do Sistema de Ciclos, ressaltando tanto seu potencial para o acompanhamento contínuo dos alunos quanto suas fragilidades na prática. Além disso, foi apontada a necessidade de formação continuada mais significativa e direcionada, que auxilie os docentes a desenvolver práticas avaliativas mais consistentes, inclusivas e capazes de atender às reais necessidades dos estudantes.

CONCEPÇÕES DO ENSINO EM CICLO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 é um marco importante na educação brasileira, definindo as diretrizes gerais para a organização do ensino em todos os níveis e modalidades, incluindo o sistema de ciclos como alternativa ao sistema de seriação tradicional. Este sistema propõe a organização do ensino em períodos mais longos que os anos letivos tradicionais, com o objetivo de oferecer um tempo maior para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades necessárias, respeitando o ritmo de aprendizagem individual.

A LDB 9394/96, em seu Artigo 23, flexibiliza a organização da educação básica, permitindo a adoção da estrutura de ciclos, visando adaptar a escola às necessidades dos alunos e promover uma educação mais inclusiva e centrada no processo de aprendizagem contínuo. Entre as vantagens do sistema de ciclos estão o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências ao longo do ciclo, a redução da evasão escolar e a inclusão, considerando as diferentes realidades e capacidades dos estudantes.

No entanto, a implementação do sistema de ciclos enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação adequada de professores, a estruturação de uma avaliação contínua e formativa eficaz, a adaptação da gestão escolar e o engajamento familiar no processo educacional. Apesar desses desafios, o sistema de ciclos, conforme a LDB 9394/96, representa uma alternativa inovadora e inclusiva ao modelo tradicional de seriação, promovendo um ambiente de aprendizado mais justo e eficiente.

Para aprofundar o entendimento sobre esta nova forma de organização do Sistema de Ensino em Ciclos, é fundamental conhecer as ideias de autores que destacam a importância da formação contínua e colaborativa dos professores. Esses estudiosos argumentam que tal formação é vital para o sucesso da organização em ciclos, pois promove o desenvolvimento de práticas educativas mais democráticas e centradas no aluno.

Libâneo (2002), um dos principais teóricos da educação no Brasil discute extensivamente sobre a organização do trabalho pedagógico, a formação de professores e a educação em ciclos. Em seu livro “Organização e Gestão da Escola: teoria e prática”, o autor aborda como a organização do ensino em ciclos pode influenciar a prática docente e a formação dos educadores. Para ele a organização do ensino em ciclos, ao invés da tradicional seriação anual, favorece um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático, respeitando os diferentes ritmos e processos de aprendizagem dos alunos. Ele enfatiza que a formação contínua e colaborativa dos professores é fundamental para a implementação bem-sucedida deste sistema, pois permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no aluno (Libâneo, 2002, p.88).

Assim, a organização do ensino em ciclos e a consequente reorganização do trabalho docente são estratégias fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e eficaz, adaptando-se às necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem implica na reformulação do currículo e na adoção de práticas pedagógicas que valorizem a continuidade do processo educativo, minimizando as interrupções causadas pela reprovação e evasão escolar.

Nesse contexto, a formação dos educadores se torna essencial, pois requer profissionais preparados para atuar de maneira flexível e inovadora, capazes de implementar metodologias diferenciadas e de acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos.

Nóvoa (2009), destacado pesquisador português cujas contribuições no campo da formação de professores têm sido amplamente reconhecidas e valorizadas destaca a importância de uma formação contínua e adaptada às novas realidades educativas, argumentando que os educadores precisam estar constantemente atualizados e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

O autor enfatiza que a formação dos professores não deve ser um evento isolado, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional que inclua reflexão, troca de experiências e aprendizagem colaborativa (Nóvoa, 2009). Esta

abordagem está diretamente relacionada à organização do ensino em ciclos, uma vez que tal estrutura requer docentes capazes de ajustar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada ciclo de aprendizagem, promovendo assim uma educação mais equitativa e eficaz. Nóvoa defende que, ao proporcionar uma formação adaptativa e contínua, os professores estarão melhor equipados para implementar metodologias inovadoras e inclusivas, essenciais para o sucesso da organização do ensino em ciclos.

Saviani (2008), um dos mais importantes teóricos da educação brasileira, tem realizado uma análise profunda sobre a relação entre a formação dos educadores e as práticas educativas. Em suas obras, argumenta que a formação dos professores deve ser diretamente alinhada às necessidades organizacionais do ensino, destacando a adoção de ciclos como uma abordagem eficaz afirmando que “a organização do ensino em ciclos possibilita uma educação mais democrática e inclusiva, pois considera as diferenças individuais dos alunos e promove uma aprendizagem contínua e articulada” (Saviani, 2008, p. 76).

Este teórico defende que a educação em ciclos permite uma maior flexibilidade e continuidade no processo de ensino-aprendizagem, adaptando-se melhor às fases de desenvolvimento dos alunos e promovendo uma educação mais inclusiva e democrática. Saviani (2008) acredita que para que essa estrutura seja bem-sucedida, é crucial que os educadores recebam uma formação sólida e contínua, que os prepare para enfrentar os desafios específicos de cada ciclo e para implementar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Sua visão ressalta a importância de um currículo de formação docente que seja reflexivo e crítico, capacitando os professores a desempenharem um papel ativo na construção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

Enquanto que Arroyo (2000), um renomado educador que tem se destacado por suas contribuições significativas no campo da educação de jovens e adultos, além de abordar questões cruciais relacionadas à organização do trabalho docente e à formação dos professores dentro do contexto do ensino por ciclos. O ator argumenta que a educação deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que exige um currículo flexível e adaptado às diversas fases de aprendizagem dos estudantes.

CONTEXTO HISTÓRICO DO CICLO NO ESTADO DO AMAZONAS: DA IMPLEMENTAÇÃO AO CONTEXTO ATUAL

Em 2003, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas iniciou a implementação do Sistema de Ciclo nas Séries Iniciais como medida de enfrentamento ao desafio significativo na busca por uma intervenção eficaz na questão do acesso a um Ensino Fundamental de qualidade para todos. Neste período, os elevados índices de repetência e evasão eram evidenciados nas estatísticas, muitas vezes determinando o destino de um considerável contingente de indivíduos que ficavam privados da oportunidade de vivenciar plenamente sua cidadania.

No período que se estendeu de 2003 a 2005, uma ampla parcela dos alunos do Ensino Fundamental no Estado do Amazonas enfrentava uma significativa defasagem escolar. De acordo com dados do Núcleo de Pesquisa e Estatística do Amazonas (Núcleo de Pesquisa e Estatística/AM), a distorção idade/série nas quatro primeiras séries do ensino fundamental atingia 31,8%, o que representava um contingente de 56.517 alunos.

Este cenário de fracasso escolar afetava os estudantes de maneira abrangente, com o sentimento de fracasso continuado decorrente da multirepetência reforçando, a cada ano, sua sensação de incapacidade para aprender e progredir nos estudos. Consequentemente, muitos alunos acabavam por abandonar a escola, exacerbando ainda mais os desafios educacionais enfrentados pelo sistema de ensino.

A Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do estado do Amazonas (SEDUCAM) implementou uma intervenção inovadora no Ensino Fundamental, particularmente nos Anos Iniciais, para abordar os desafios da repetência e evasão escolar. Este esforço visava a criação de uma nova cultura escolar, distinta das práticas tradicionais que perpetuavam esses problemas. As estratégias centrais dessa intervenção incluíram a Organização do Ensino em Ciclo e a reestruturação do trabalho docente, enfatizando a Formação dos Educadores para redefinir o processo de ensino e aprendizagem, com foco na metodologia proposta pelo currículo.

O I Ciclo do Ensino Fundamental, que corresponde às antigas 1ª e 2ª séries, foi concebido como uma solução para o fracasso escolar. Este ciclo ampliava as oportunidades de aprendizagem da leitura e escrita, reconhecendo a individualidade dos alunos e suas características socioculturais. A aprendizagem dentro deste ciclo seria contínua e ajustada ao ritmo e características de cada estudante, permitindo um processo mais personalizado e inclusivo.

Dentro do modelo de ciclo, a formação básica no Ensino Fundamental prioriza a constituição de competências, habilidades e disposições de condutas sobre a mera acumulação de informação. O objetivo era promover a autonomia no aprendizado, a capacidade de relacionar conhecimento com experiências cotidianas e a habilidade de dar significado ao aprendizado e ao mundo ao redor. Além disso, a proposta curricular do I Ciclo propunha investimento no desenvolvimento profissional dos professores, através de formação inicial e continuada, proporcionando espaços para discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas, essencial para a construção de uma identidade profissional sólida.

Esta proposta até hoje, faz parte das medidas de reestruturação da rede estadual de ensino, alinhada com os princípios constitucionais da LDB 9.394/96, que visam a formação básica do cidadão. As mudanças propostas requerem flexibilidade administrativa e pedagógica, fundamentais para reverter os elevados índices de evasão e repetência, e corrigir a distorção idade/série. Através do Projeto Político Pedagógico (PPP), cada escola é encorajada a traçar novas metas e direcionar o seu caminho, colocando educadores e alunos no centro do processo, com uma atenção especial aos diversos eixos de formação: cognitivo, ético, político, emocional e criativo.

ABORDAGENS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

No contexto educacional contemporâneo, a avaliação da aprendizagem tem fortalecido um papel central não apenas como ferramenta de mensuração do desempenho dos alunos, mas também como um processo essencial para promover o desenvolvimento integral do aluno. A complexidade e a diversidade dos contextos educacionais exigem que a avaliação seja compreendida sob diferentes perspectivas, refletindo as múltiplas dimensões da aprendizagem.

Neste subitem, abordaremos três conceitos-chave que ganharam destaque na literatura educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação como aprendizagem e avaliação para a aprendizagem. Primeiramente, exploraremos a avaliação da aprendizagem, avaliação como aprendizagem, avaliação para a aprendizagem. Esses três enfoques, embora distintos, se entrelaçam na prática educacional, oferecendo uma visão mais holística e integradora da avaliação no ambiente escolar.

A compreensão profunda desses conceitos é essencial para que os educadores possam não apenas medir, mas também promover e transformar a aprendizagem, de maneira a atender às demandas de uma educação mais equitativa e eficaz. A inter-relação entre avaliação da aprendizagem, avaliação como aprendizagem e avaliação para a aprendizagem reflete a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da simples verificação de resultados. Ela exige uma abordagem que reconheça a avaliação como parte integrante do processo educacional, capaz de influenciar positivamente o percurso dos alunos e promover uma transformação significativa na forma como o conhecimento é construído e assimilado.

Essa abordagem integrada exige que os educadores assumam um papel mais ativo e reflexivo, onde a avaliação não se limita a um fim em si mesma, mas se torne uma ferramenta contínua de desenvolvimento e aprimoramento pedagógico. Isso implica uma mudança de paradigma, onde a avaliação deixa de ser vista apenas como um momento isolado de medição de resultados e passa a ser compreendido como um processo dinâmico e formativo, que contribua ativamente para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um conceito central nas práticas educacionais e na análise do desempenho acadêmico dos estudantes. Diferente de outras formas de avaliação, como a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem, a avaliação da aprendizagem foca em medir o que foi aprendido ao final de um processo de ensino, geralmente por meio de provas, testes ou outros instrumentos formais. Esse tipo de avaliação visa determinar o quanto os estudantes assimilaram dos conteúdos ministrados e o quanto eles atingiram os objetivos educacionais propostos.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem tem sido tradicionalmente utilizada como uma ferramenta de verificação do aprendizado, caracterizando-se, em muitos contextos, como um processo quantitativo e classificatório. O autor ressalta que, historicamente, a avaliação da aprendizagem tem desempenhado um papel predominante na formação de uma “cultura de

aprovação e reprovação, onde a ênfase está na classificação dos alunos ao invés de servir como um verdadeiro instrumento para a melhoria do processo educacional” (Luckesi, 2011, p. 74).

Essa visão tradicional de avaliação, no entanto, tem sido objeto de crítica por parte de diversos estudiosos da educação, que apontam para a necessidade de uma abordagem mais formativa e integradora. Perrenoud (1999), por exemplo, argumenta que a avaliação da aprendizagem não deve ser vista apenas como um momento final de julgamento, mas como uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para Perrenoud (1999, p. 42), “avaliar significa, antes de tudo, compreender o que o aluno aprendeu, como ele aprendeu e quais são as dificuldades enfrentadas, para, então, pensar em estratégias pedagógicas mais eficazes”.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser capaz de oferecer uma visão detalhada e crítica sobre o desempenho dos alunos, indo além da simples quantificação do aprendizado. É necessário que a avaliação leve em consideração o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, suas trajetórias de vida, bem como as condições em que a aprendizagem ocorre. Como defende Hadji (2001, p.56), “avaliar é também fazer um julgamento de valor sobre a trajetória escolar do aluno, considerando suas especificidades e as condições sob as quais ele foi submetido ao processo de ensino”.

Assim, a avaliação da aprendizagem, para ser efetiva e justa, deve ser concebida não apenas como um processo de verificação, mas como uma prática reflexiva, que permita aos educadores adaptar suas estratégias pedagógicas e aos alunos compreenderem melhor seus próprios processos de aprendizagem. Ao adotar essa perspectiva, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Por fim, a avaliação da aprendizagem, quando aplicada de maneira crítica e contextualizada, pode se tornar um poderoso instrumento de transformação no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais democrática e centrada no desenvolvimento integral do aluno. Como conclui Vasconcellos (2003, p.199), “avaliar a aprendizagem é, em última instância, avaliar o processo educacional em si, identificando suas fortalezas e fragilidades, para promover uma educação que realmente atenda às necessidades de todos os alunos”.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem deve ser continuamente reavaliada e aperfeiçoada, para que possa cumprir seu papel fundamental no processo educacional, que é não apenas medir, mas também promover o desenvolvimento contínuo dos alunos e do próprio processo de ensino.

A avaliação como aprendizagem representa uma abordagem inovadora e transformadora no campo educacional, centrando-se no aluno como protagonista do processo avaliativo. Diferente das concepções tradicionais de avaliação, que tendem a focar na mensuração dos resultados de aprendizagem, a avaliação como aprendizagem enfatiza o papel ativo do aluno em monitorar e refletir sobre o próprio aprendizado, promovendo a autorregulação e o desenvolvimento metacognitivo.

De acordo com Earl (2003, p.25), a avaliação como aprendizagem desloca o foco do ato de medir o que foi aprendido para o ato de aprender a aprender. O autor argumenta que essa abordagem “envolve o aluno no processo de avaliação, não apenas como sujeito avaliado, mas como agente que se autoavalia, ajusta e direciona o próprio aprendizado”. Essa perspectiva reconhece o potencial da avaliação como uma ferramenta pedagógica que vai além da simples verificação do desempenho, promovendo a internalização de competências e habilidades essenciais para o aprendizado contínuo.

Nesta abordagem, o processo de avaliação é integrado ao ensino de maneira que os alunos sejam encorajados a refletir sobre seus erros, identificar suas próprias lacunas de conhecimento e desenvolver estratégias para superá-las. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) destacam que a avaliação como aprendizagem fortalece a capacidade dos alunos de regular seu próprio aprendizado ao envolvê-los em processos de reflexão e feedback contínuos. Nesse sentido, o feedback desempenha um papel central, fornecendo aos alunos informações essenciais sobre seu progresso e apontando caminhos para o aprimoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na Escola Estadual Padre Jorge Frezzini, em Parintins-AM, trouxe à tona importantes reflexões sobre a compreensão dos professores a respeito dos conceitos de avaliação no contexto do Ciclo. Evidenciou-se que há uma variação significativa nas interpretações dos termos “Avaliação da Aprendizagem”, “Avaliação como Aprendizagem” e “Avaliação para a Aprendizagem”. Enquanto alguns educadores mostram uma visão clara e alinhada com as abordagens teóricas, outros demonstram uma compreensão mais limitada ou superficial, o que indica a necessidade de aprofundamento conceitual para melhor aplicação em sala de aula.

Além disso, os dados coletados revelaram uma percepção mista em relação à eficácia do Sistema de Ciclos como uma estrutura de avaliação contínua e formativa. Muitos professores reconhecem o potencial deste sistema para acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo, proporcionando uma avaliação mais dinâmica e menos dependente de exames pontuais. No entanto, uma parte significativa dos educadores expressou dúvidas sobre a capacidade real do sistema em promover uma verdadeira mudança no processo de avaliação, apontando falhas na implementação e na adaptação do modelo às realidades da sala de aula.

Outro ponto central destacado pela pesquisa foi o papel essencial da formação continuada para os professores. Foi consenso entre pedagogos, professores e outros colaboradores da escola que, embora o entendimento dos conceitos teóricos seja importante, é fundamental que as formações se concentrem também na aplicação prática das diferentes modalidades de avaliação. Sem esse suporte prático, o conhecimento teórico se torna pouco eficaz, comprometendo a qualidade das avaliações e, por consequência, do ensino oferecido.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- EARL, Lorna M. **Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra. **Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice**. Studies in Higher Education, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2003.



As Contribuições do Lúdico no Processo de Desenvolvimento Cognitivo dos Educandos nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental

The Contributions of Playfulness to the Cognitive Development Process of Students in the Early Years of Elementary Education

Francielma Marques dos Santos

Uninter Christian Of American/Eua.

Jonilton Nunes dos Santos

Universidade Del Sol-Unades/Paraguai.

Resumo: Utilizar-se do lúdico é a forma mais natural de estimular os processos de aprendizagem. Visto que, os jogos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança, pois, no simples ato de brincar a criança estará construindo seu próprio conhecimento. Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como tema: As contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento cognitivo dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com referências de renomados autores como: Vygotski (1984), Piagt (1976), Kishimoto (1994) entre outros que tratam da temática sobre as contribuições do lúdico no desenvolvimento cognitivo dos educandos. Diante, dos estudos sobre a temática abordada identificou-se que o uso das atividades lúdicas é de suma importância para o desenvolvimento da criança e que este contribui significativamente para sua aprendizagem. Portanto, a lúdico é um dos mais importantes recursos que contribui para o desenvolvimento das crianças de forma satisfatória, dentro dos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e emocionais que os jogos e as brincadeiras podem proporcionar.

Palavras-chave: contribuição; desenvolvimento; lúdico.

Abstract: Using play is the most natural way to stimulate learning processes. Since, games and games are part of the child's world, because, in the simple act of playing, the child will be building his own knowledge. In this sense, the objective of this article is to analyze the contributions of ludic activities in the development process of students in the early years of Elementary School. With the theme: The contributions of play in the process of cognitive development of students in the early years of Elementary School. For that, a qualitative research was carried out with references from renowned authors such as: Vygotski (1984), Piagt (1976), Kishimoto (1994) among others who deal with the theme about the contributions of play in the cognitive development of students. In view of the studies on the theme addressed, it was identified that the use of recreational activities is of paramount importance for the development of the child and that this contributes significantly to their learning. Therefore, playfulness is one of the most important resources that contributes to the satisfactory development of children, within the cognitive, physical, affective and emotional aspects that games and games can provide.

Keywords: contribution; development; ludic.

INTRODUÇÃO

Os métodos educacionais sempre foram muito discutidos por pesquisadores, professores, pais, por todos que atuam direto ou indiretamente na área de educação. Visto que muitos educadores enfrentam diversos problemas em mudar sua metodologia, principalmente os que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais.

Atualmente uma parcela de educadores ainda insistem com o uso de metodologias ultrapassadas, que não despertam o interesse dos discentes no ato de aprender. Os estudos apontam que ensino tradicional, com aulas sempre expositivas que não possuem nenhum atrativo que priorize os desafios para alcançar o conhecimento, muito menos que colabore para que o aluno tenha motivação para aprender. Não que hoje esse método não seja importante, porém há uma grande necessidade que essas atividades sejam realizadas com materiais concretos e com uso de materiais lúdicos condizentes à faixa etária do aprendiz.

Os primeiros anos da criança são caracterizados por inúmeras atividades, logo nessa faixa etária a prática pedagógica do professor deve corresponder ao interesse do mundo infantil. O lúdico não se resume à necessidade dos discentes do Ensino Fundamental, mas acompanha outros níveis de ensino. A imaginação é aguçada quando os jogos e as brincadeiras fazem parte das práticas sociais do público infantil, pois proporcionam prazer e entretenimento. Então, porque não torna o ensino dessa clientela, mais atraente e prazeroso? A esse respeito (Lopes, 2006, p.110), ressalta que “Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação”.

Assim, as atividades lúdicas apresentam-se bastante significativa no que se relaciona ao desenvolvimento cognitivo e social da criança. Posto que, estabelece relações e mobiliza estruturas essenciais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estruturas associadas à afetividade, emoção, cognição entre outras.

Para Santos (2001 p.108), “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.”

Nesse sentido, o presente artigo tem como tema as contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento cognitivo dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a dificuldade que nos levou a essa temática é de que forma a ludicidade pode contribuir no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E que possíveis cuidados o professor deve ter ao trabalhar com atividades lúdicas?

Frente ao exposto, o presente trabalho busca fundamentações teóricas em diversas fontes e estrutura-se sob a perspectiva de autores como: Vygotski (1984), Piaget (1976), Kishimoto (1994), Almeida (1995) entre outros e suas contribuições acerca da importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, concordando com vários estudiosos, ressalta-se o uso do lúdico como uma ótima metodologia para estimular a aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário a sensibilização dos profissionais da área da educação a cerca da utilização das atividades lúdicas como uma ferramenta de grande valia para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

MÉTODO

A pesquisa proposta nesse estudo, é de cunho qualitativo com elaboração de revisão bibliográfica, tendo como meios de fundamentação teórica fontes bibliográficas de livros, sites de pesquisas, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Fundamental. A mesma foi realizada com o objetivo de analisar as contribuições dos jogos e brincadeiras na visão de alguns teóricos com relação a aprendizagem das crianças por meio do lúdico.

Nas palavras de (Gil, 2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, em outras palavras, todo trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que nos permitirá conhecer o que já se estudou sobre o tema.

Desta forma, para o aprofundamento e desenvolvimento da pesquisa utilizou-se como procedimentos metodológicos os fundamentos teóricos que nortearão a pesquisa referente as questões de: Como ludicidade pode contribuir no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E que possíveis cuidados o professor deve ter ao trabalhar com atividades lúdicas?

RESULTADO E DISCUSSÃO

A Criança, o Lúdico e a Aprendizagem

A realidade do Século XXI é bem diferente de tempos atrás com relação à infância e seu processo de construção do conhecimento. Durante muito tempo a criança foi vista como apenas um ser em miniatura e desconsiderada em todas suas necessidades e particularidades. As pesquisas e as diferentes abordagens da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento revelam que o ser humano, passa por fase, que devem ser consideradas pelos profissionais da educação, pois é necessário que reflita acerca das necessidades e características próprias desta fase de engrandecimento, tornou-se uma das mais importantes buscas de estudiosos, professores, pais e demais pessoas interessadas no processo de desenvolvimento infantil. E para trabalhar esse desenvolvimento nada melhor do que a inserção do lúdico na rotina escolar.

Segundo (Vygotsky 1984, p. 21):

O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente.

Assim, seguindo este estudo os processos de desenvolvimento da criança apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Sabe-se que é na infância que a criança adquire estruturas, conquista habilidades e aprimora capacidades que influenciarão todo seu processo de desenvolvimento e vida adulta de forma positiva ou negativa, de acordo com o meio que o cerca.

Para Vygotsky (1984) a aprendizagem acontece em um processo relacionando aquele que aprende, aquele que ensina, inclusive a ligação entre essas pessoas. Para ele a criança tem a zona de desenvolvimento real, potencial e proximal.

A brincadeira cria para as crianças uma Zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa se não a distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver sozinho um problema e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sobre a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky, 1984, p. 97).

Assim, a brincadeira favorece a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois ao brincar a criança age além do comportamento da sua faixa etária e da sua realidade. A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, porque ela favorece a emergência de certos processos psicológicos e estimulam outros que começam a se constituir. A este respeito, interessante acrescentar que:

A afinidade da brincadeira infantil com a natureza da própria criança tem reconhecimento histórico, por isso, vem sendo tema de inúmeras pesquisas e estudos ao longo dos anos. É interessante destacar que em todas as concepções teóricas sobre o desenvolvimento e educação da criança pequena e na literatura em geral, a brincadeira aparece como um importante recurso na construção de conhecimentos e desenvolvimento integral. A brincadeira é a atividade que faz parte do cotidiano de qualquer criança, independente do local onde vive, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte, todas as crianças brincam (Pedrozo *et al.*, 2011, p.01).

Dessa forma, a brincadeira é uma fonte inesgotável de comunicação, onde através do brincar a criança reproduz e dá sentido a tudo que o cerca, uma vez que esta desenvolve o processo de aprendizagem da criança. Além disso, a inserção do lúdico na sala de aula contribuirá para um desenvolvimento global da

criança em seus aspectos: cognitivo, moral, físico, social e cultural. De acordo com Teixeira (2010, p. 44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”.

Dessa forma, o ato de brincar, para a criança representa uma das mais ricas e significativas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Reforçando tudo que já foi relatado para Vygostky (1989).

Na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Ela começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para sua participação social, que só pode ser completamente atingida com a interação dos companheiros da mesma idade. Nesse sentido, as brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo, porém elas precisam ser cuidadosamente planejadas pelo professor. As generalizações e os significados que a criança retira na situação de brincar precisam ser discutidos e trabalhados pelos adultos para que possam tornar-se um conceito específico (Cória-Sabini e Lucena, 2005, p. 41).

O ato de brincar é mais do que mero entretenimento infantil. Trata-se da forma mais complexa da criança se comunicar com o mundo e com ela mesma. É através da brincadeira que o desenvolvimento cognitivo no ambiente escolar é auxiliado quando bem coordenada e aplicada pelo professor. Além do desenvolvimento das habilidades e atitudes na vida social da criança, quando interagem e brincam com outras.

As Contribuições dos Jogos e Brincadeiras no Processo de Ensino Aprendizagem nos Anos Iniciais

Nas últimas décadas os jogos e as brincadeiras têm sido foco de muitos estudos e pesquisas, uma vez que muitos estudiosos já comprovam a importância dos mesmos para o desenvolvimento infantil. O brincar é algo muito importante para a criança, já que é da natureza da criança que ela brinque, além de trazer inúmeros benefícios para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional de crianças e adolescentes.

A Ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “*ludus*”, que significa jogo ou brincar. Na educação, usamos o conceito do lúdico para nos referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia. Sobre isso, reflete-se nas considerações de Luckesi (2007), que, lembrado por Fernandes (2013, p.3) ressalta que “[...] a atividade lúdica é um “fazer” humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a uma atitude verdadeira do sujeito envolvido na ação”.

Assim, a atividade lúdica requer o envolvimento dos alunos, desenvolvendo neles um sentido de responsabilidade, autonomia e pensamento crítico. Além disso, as interações e a colaboração possibilitam a criação de vínculos, não apenas com o professor, mas também com os colegas. Segundo (Piaget, 1976, p.160).

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Dessa forma, reforça-se a ideia do brincar, e da atividade lúdica em si, como uma necessidade biológica, cultural, social e emocional da criança. Estas não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mais, sim representa a ampla possibilidade de adquirir e aprimorar estruturas fundamentais para o seu desenvolvimento como ser humano.

De acordo com (Vygotsky, 1984, p.114):

O brincar e o brinquedo criam na criança uma nova forma de desejos. Ensinam-na a desejar, relacionando seus desejos a um fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade.

A vista disso, pode-se ressaltar que tanto os jogos quanto as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento psíquico de uma criança, estes auxiliam para a construção dos limites que cada ser humano deve ter. Ademais, os jogos contam com regras e tempo, onde a criança vai precisar desenvolver seu alto controle para conseguir jogar. Assim, é essencial à aplicabilidade dos jogos, brinquedos e brincadeiras para seu crescimento integral.

Nas palavras de Kishimoto, (1994, p. 49):

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

Assim, os processos de aprendizagem devem realizar-se com satisfação e alegria tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e médio. Para (Santos, 2001, P.108), “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”

Nesse sentido, as atividades lúdicas contribuem no desenvolvimento do aprendizado escolar facilitando a aquisição de conhecimentos, comunicação e no psicoemocional de crianças e adolescentes. No entanto, saber trabalhar com jogos e brincadeiras requer certos cuidados específicos como:

- Dominar o assunto e o realismo de maneira lúdica;
- Ter o cuidado de levar materiais lúdicos dentro do conteúdo que será aplicado;
- Saber se o aluno está preparado ou apto para receber o conteúdo de forma lúdica;
- As atividades lúdicas devem ser planejadas como ferramentas pedagógicas e não como apenas um passa tempo;
- Desenvolver as relações sociais, a aprendizagens de regras, boas maneiras e a interação com todos de modo programado.

Por isso Almeida, (2000, P.63):

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante.

Trabalhar com o lúdico não é uma tarefa fácil, pois o professor terá que ter uma fundamentação teórica bem estruturada e consciência de que está lidando com pessoas que nasceram na sociedade do conhecimento, ou seja, no mundo das tecnologias de informação e comunicação. Portanto o seu repertório de atividades precisa ser atualizado constantemente. Isso significa que o orientador tem que está sempre se atualizando.

Como aponta Negrine, (1994, P.19):

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar despertam nas crianças a vontade de aprender. Brincando ou jogando o aluno aprende a socializar-se, a conviver, a ganhar e perder, por isso, a utilização de jogos e brincadeiras em sala de aula favorecem aos discentes novas descobertas e experiências. Ademais, as interações que os jogos oportunizam facilita na superação do egocentrismo, fortalece a solidariedade e empatia.

Este aspecto é confirmado por Kishimoto, (2000, p.22), ao referir que:

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

Diante do exposto, pode-se afirmar que o brincar e jogar, são de extrema importância na vida das crianças, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois através dos mesmos as crianças entram em contato com situações diversas. Por meio da atividade lúdica a criança experimenta, inventa, descobre e consolida habilidades já existentes.

Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante, para estimular a imaginação dos educandos, mas também para ajudar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais Almeida, (1995, p.41) ressalta: 09876213-099998

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

O professor precisa repensar a sua prática pedagógica, considerando a vivência, o repertório e a individualidade do educando, pois se não considerar, dificilmente estará colaborando para mudança e produtividade de seus alunos. Desse modo, entende-se que educar ludicamente é atrair os mesmos, para o prazer de estudar, ou seja, é torna o educando consciente engajado e feliz no mundo.

Nas palavras de Almeida, (1995, p.11):

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações Constantes com o pensamento coletivo. [...]

Nessa perspectiva, é de primordial importância a aplicabilidade de jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem, pois os conteúdos podem ser ensinados por meio de atividades predominantes lúdicas. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p. 23).

Educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e está com os outros em uma atividade básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Portanto, educar através do lúdico é um ato consciente e planejado, é o ensinar brincando, é transformar as aulas monótonas, cansativas sem atrativos nenhum para os alunos, em atividades alegres que despertem o prazer intelectual, satisfação e o desenvolvimento pleno do educando.

O Papel do Educador nos Jogos e Brincadeiras

De acordo com Silva (2019), o educador tem papel fundamental no desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de aula. A autora reconhece que para trabalhar com jogos de forma educativa no ambiente escolar é essencial que o professor desenvolva estratégias que despertem o interesse dos educandos. Essas atividades devem ser ministradas de uma maneira que os prepare para saber competir de forma saudável e compreenda que perder ou ganhar são possibilidades que poderá ocorrer em um jogo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução - Vol. 1, p. 53) dizem que:

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagem com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta-sempre é possível estabelecer relação entre o que aprende e a realidade, conhecer as possibilidades de observação, reflexão e informação (...).

Dessa forma, é papel do professor realizar uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento e uma aprendizagem prazerosa e significativa, que ofereça uma educação de qualidade contribuindo para que a criança entenda e supere a realidade em que vive, criando um ambiente escolar de respeito e companheirismo.

No entanto, é importante que os educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, se essas estão garantindo as aprendizagens de seus alunos e se tal prática está sendo válida. De acordo com Schultz, Muller e Domingues (2006, p.5):

Uma proposta lúdico-educativa torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos, ele precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles.

Sendo assim, as atividades lúdicas proporcionam interação entre professor e aluno, despertando no educando o desejo de estar presente na escola e assim desenvolver de maneira espontânea novos conhecimentos.

Além disso, ao utilizar os jogos como uma estratégia didática e não como meramente uma distração o educador contribui para que o aluno tenha a oportunidade de ter uma aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de atitudes sociais tais como o respeito, cooperação, obediência de regras que são essenciais para um bom convívio em sociedade.

Como apontado, Almeida (2009, p.37) afirma que “uma aula com características lúdicas, não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais que uma “atitude lúdica do educador e dos educandos”. Dessa forma, o docente precisa planejar suas aulas com criatividade para que os discentes sintam prazer em participar da mesma, e através dessas desenvolver sua coordenação motora, seu raciocínio lógico, sua criatividade, seu lado socioafetivo e a compreensão dos conteúdos propostos de maneira lúdica.

De acordo com Fernandes (2013, p.9), “por serem uma atividade didático-pedagógica que o profissional deve utilizar para tornar o ambiente agradável e repercutir como desafios escolares e que seja apreciada como uma atividade tão séria quanto à outra tarefa”. Entretanto o professor deve estar consciente dos objetivos que deseja alcançar com a prática pedagógica e não ter o jogo ou brincadeira apenas como um momento de distração. Segundo Kishimoto, (1994, p. 13):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

O docente, responsável pela sistematização da aprendizagem, pode oportunizar às crianças uma forma dinâmica e prazerosa de aprender, pois, a educação pela via da ludicidade propõe um aprender brincando, pois, brincar é uma atividade essencialmente infantil e as crianças se expressam através das brincadeiras. Por isso, é necessário que os docentes em sua prática pedagógica explorem cada vez mais a ludicidade dentro do âmbito escolar.

Ainda nesse contexto Maluf, (2003, p.29) diz que:

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. (...) As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho. O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa.

Cabe, assim, ao educador estruturar e também propagar as brincadeiras na vida e no processo de desenvolvimento dos seus educandos. Assim sendo, o professor além do seu papel profissional ele também precisa ter amor ao seu trabalho e sobretudo gostar muito de crianças para ter a dimensão e a capacidade de se inserir no mundo delas e conseguir extrair as melhores práticas e ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que os primeiros anos do Ensino Fundamental é a base para que o educando tenha sucesso em sua vida escolar nos anos subsequentes. Visto que, é na infância que a criança obtém fundamentos, ganha aptidões e aperfeiçoa competências que influenciarão no seu processo de desenvolvimento de forma positiva ou negativa, de acordo com os embasamentos obtidos nos primeiros anos de vida escolar.

Assim, partindo dessa premissa, pensou-se o lúdico como uma estratégia que contribui de forma positiva no desenvolvimento de habilidades que auxiliarão os educandos na aquisição dos conhecimentos futuros. Ademais, por intermédio dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a seguir regras, experimenta forma de comportamento, se socializa e descobre o mundo ao seu redor.

Neste sentido, frente aos argumentos tecidos no decorrer dessa pesquisa, tornou-se possível contemplar o lúdico, como um dos mais importantes recursos que contribui para que a criança se desenvolva de forma satisfatória, dentro dos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e emocionais que os jogos e as brincadeiras podem proporcionar. Porém, não basta ter apenas brincadeiras nas aulas, é fundamental que o professor exerça seu papel como mediador organizando atividades com objetivos bem definidos sobre que habilidades pretende desenvolver ao utilizar essa ferramenta metodológica.

Dessa forma, o presente artigo foi de grande valia para meu crescimento profissional, pois, por meio do mesmo foi possível conhecer e analisar as contribuições que a ludicidade pode proporcionar para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de nossas crianças.

Portanto, essa pesquisa não procura encerrar os debates acerca da temática sobre as contribuições do lúdico. Ao contrario disso, é preciso aprofundar os estudos sobre suas contribuições para o Ensino Fundamental anos iniciais, finais e Ensino Médio. Aja visto, que nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio pouco se utilizar a ludicidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995

_____. **Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Anne, **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2009. Disponível em: >><http://www.cdof.com.br/recrea22.htm><<.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretariade Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1988. V.2

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

FERNANDES, Valdirlene de Jesus Lopes. **A ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil**. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE - ISSN 1806-6283, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba. PR: FAEL, 2006.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEGRINE, Aírton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Jane

PEDROSO, C de A. *et al.* **Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Faculdades Integradas do Vale do Ribeira**. SSELISUL. 2001. Disponível em: www.scelisul.com.br/curço/graduação/pd/artigo2.pdf. Acesso em: 08/01/2023.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SANTOS. S.M.P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. 1991. Pensamento e Linguagem 3º Ed. São Paulo: Martins Fontes. 135p.

SCHULTZ, Elis Simone. MULLER, Cristiane. DOMINGUES, Cilce Agne. **A ludicidade e suas contribuições na escola, 2006**.

SILVA, C.M.P. **O lúdico na educação infantil: aspectos presentes na prática docente**. 2019. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: wak, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Aplicabilidade do Lúdico nas Aulas de Matemática e seus Benefícios no Processo de Ensino Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

The Applicability of Playful Activities in Mathematics Classes and Their Benefits in the Teaching and Learning Process in the Early Years of Elementary Education

Francielma Marques dos Santos

Uninter Christian Of American/Eua.

Jonilton Nunes dos Santos

Universidade Del Sol-Unades/Paraguai.

Resumo: Na tentativa de descobrir novas alternativas eficazes no ensino da matemática desenvolveu-se esse trabalho, que tem como objetivo conhecer os benefícios do lúdico no processo de ensino aprendizagem dos educandos no componente do ensino de Matemática. Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde se fez uma revisão bibliográfica em diversas obras que tratam da temática sobre a aplicabilidade do lúdico nas aulas de Matemática, bem como os seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscou-se pesquisar sobre os benefícios do lúdico nas aulas de matemática mediante a renomados autores como: Vygotsky (1989), Lima (1995), Almeida (1995), Bessa (2007), entre outros. Diante do estudo realizado pode-se ressaltar que os jogos e as brincadeiras, trabalhados como ferramentas pedagógicas do professor são considerados como atividades importantes para a aquisição do conhecimento por meio do prazer e do raciocínio lógico, favorecendo o desenvolvimento da criança e a construção de sua aprendizagem desde que abordados de modo consciente e orientado pelo professor. Portanto é de suma importância que os docentes repensem sua prática pedagógica e insira a ludicidade em sua metodologia.

Palavras-chave: aprendizagem; lúdico; matemática.

Abstract: In an attempt to discover new effective alternatives in the teaching of Mathematics, this work was developed, which aims to know the benefits of playful activities in the teaching-learning process of students in the Mathematics teaching component. This study is a qualitative research, where a bibliographic review was carried out in several works that deal with the theme of the applicability of the ludic in Mathematics classes, as well as its benefits in the teaching and learning process in the early years of Elementary School. In this sense, we sought to research the benefits of play in mathematics classes through renowned authors such as: Vygotsky (1989), Lima (1995), Almeida (1995), Bessa (2007), among others. In view of the study carried out, it can be emphasized that the games and games, worked as pedagogical tools for the teacher, are considered as important activities for the acquisition of knowledge through pleasure and logical reasoning, favoring the development of the child and the construction of his learning as long as they are approached consciously and guided by the teacher. Therefore, it is extremely important that teachers rethink their pedagogical practice and insert playfulness into their methodology.

Keywords: learning; playful; mathematics.

INTRODUÇÃO

Fala-se muito em inovação e a necessidade de utilizar meios com os quais os alunos, sintam-se motivados a aprender de forma significativa. Dessa forma, o lúdico tem sido uma proposta alternativa para o ensino no contexto escolar, na literatura as discussões tratam de sua importância para o desenvolvimento dos alunos, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As pesquisas têm revelado que a Matemática é uma área de conhecimento que o público estudantil tem baixo desempenho, uma vez que as metodologias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem não despertam o interesse dos educandos. Frente a essa realidade, os conhecimentos Matemáticos tornam-se de difícil compreensão, causando repetência e evasão da escola. Na tentativa de se descobrir novas estratégias de ensino desse componente curricular, ao longo dos séculos desenvolveu-se pesquisa que tem contribuído de forma significativa com o aprendizado dessa ciência. A aplicabilidade do Lúdico nas aulas de matemática e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por entender que é possível estimular os alunos para os estudos através de jogos e brincadeiras, isso por que essas práticas sociais fazem parte do mundo da criança.

Nesse sentido, o estudo abordará sobre as dificuldades encontradas pelos discentes em assimilar os conteúdos matemáticos, bem como as contribuições da aplicabilidade do lúdico em aguçar a curiosidade da criança no processo de descoberta e construção do conhecimento. Dessa forma, a implementação dessa estratégia de aprendizagem facilitará a assimilação de conceitos, não só da Matemática, mas de outras áreas do saber, tornando mais atrativo o ensino e um aprendizado significativo. O presente estudo tem seu embasamento teórico em alguns conceituados autores como: Vygotsky (1989), Lima (1995), Almeida (1995), Bessa (2007), entre outros.

Assim sendo, a pedagogia define que os jogos e brincadeiras são ferramentas de grande relevância para o desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar, contribuindo de maneira leve e interativa, levando a criança agir de maneira lógica, desafiadora, propondo situações instigantes que estimulam a habilidade mental e ampliam a capacidade de cooperação.

Kishimoto (2010, p. 20), enfatiza que: “cresce o número de autores que adotam o jogo na escola assumindo o significado usual: incorporando a função lúdica e a educativa”. Assim, os jogos se apresentam como possibilidades alternativas que conduzem à compreensão de estruturas matemáticas consideradas de difícil entendimento.

Ademais, o estudo tem como objetivo conhecer os benefícios do lúdico no processo de ensino aprendizagem dos educandos no componente do ensino de Matemática.

MÉTODO

O estudo foi desenvolvido tendo como primícia a pesquisa bibliográfica, onde se adotou o enfoque qualitativo, considerando o estudo de outros autores que investigaram a temática. Nessa compreensão, foi realizada a revisão de literaturas de estudos, livros e revistas, permitindo uma análise dos compêndios que constituíram as fontes diretas na construção dessa produção científicas. Sendo assim, tais fontes serviram como subsídios na busca de resposta para os questionamentos acerca da problemática das dificuldades que os estudantes tem em compreender os conteúdos de matemática e o interesse de descobrir como tornar o aprendizado deste componente curricular mais acessível para o aluno.

Segundo Fonseca (2002, p.32) [...] qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Dessa forma a pesquisa baseia-se no estudo das teorias já publicadas, as quais foram analisadas minuciosamente.

Essa análise busca identificar as dificuldades de aprendizagem na matemática, verificando como a ludicidade pode contribuir com o processo de ensino dos conteúdos matemáticos. Assim, procurou-se verificar a hipótese que a aplicabilidade do lúdico seria uma importante ferramenta no ensino da matemática, especialmente nos primeiros anos da vida escolar da criança.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A Importância do Lúdico do Ensino da Matemática nos Anos Iniciais

No Ensino Fundamental, base de todo o sistema educacional, tem sido questionado e discutido o ensino da Matemática nos anos iniciais, o qual, para muitos, é ainda entendido como uso de técnicas operatórias e simples memorização que se fazem com e a partir de escritas mecânicas e sem sentido.

Nessa abordagem, o ambiente é de repetição, cópia, reprodução, o que por consequência não garante um aprendizado para o aluno, e contribui, consideravelmente, no aumento do índice do fracasso escolar.

Sendo a Matemática, um conhecimento de natureza cumulativa, a escolarização do Ensino Fundamental – anos iniciais são decisivos para a construção de alicerces que sustentem os anos subseqüente de estudo. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, um referencial de educação:

É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho

e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (Brasil, 1997, p.29).

Apresentar aos alunos as influências que a Matemática tem no cotidiano, ajuda na aproximação entre eles e a disciplina, assim podendo vê-la como necessária para sua vida. A Matemática desempenha um papel imprescindível, não só na construção do conhecimento, como também na formação de um cidadão politizado.

De acordo com essa compreensão, o trabalho dos professores dos anos iniciais deve permitir aos discentes a possibilidade de vivenciar e fazer da Matemática um componente curricular de fácil compreensão, de modo assegurar o direito de aprender de forma satisfatória e que estes conhecimentos sejam aplicados em seu cotidiano, evitando o uso excessivo apenas de técnicas e definições, afim de que se tornem cidadãos críticos e ativos na transformação do meio em que vivem.

Mediante ao exposto, é que se propõe a isenção de aulas lúdicas como ferramenta que auxilia o educador a elaborar pedagogicamente aulas com maior aproveitamento e entretenimento, ajudando o aluno a analisar, compreender e elaborar situações que possam resolver determinados problemas que sejam propostos pelo educador. Deste modo, a BNCC (2017, p.3):

Orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

Sendo assim, é notório que a matemática é uma área do conhecimento de grande relevância na formação do cidadão, por assim ser os professores devem desenvolver seu plano didático pedagógico de forma inovadora, desafiadora e divertida. Apresentar aos alunos as influências que a Matemática tem no cotidiano, ajuda na aproximação entre eles e a disciplina, assim podendo vê-la como necessária para sua vida.

Assim, o professor que leciona matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental deve agir sempre como mediador, aquele que ajuda o aluno a superar seus limites. Valendo-se de atividades criativas que permita ao seu aluno construir a aprendizagem de forma significativa. Nas palavras de Almeida (2012, p. 2) “o lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade”.

Logo é de elevada relevância o uso das brincadeiras e dos jogos nas estruturas pedagógicas matemáticas, já que os ensinamentos podem ser feitos através de atividades com teor lúdico. Assim sendo, lúdico pode ser destacado como uma das formas mais eficientes de envolver a criança nas atividades. Sendo a brincadeira algo inerente a criança, usar sua forma de ver o mundo para atraí-lo em prol de objetivos pedagógicos, é algo muito importante e significativo. Como aponta Santos (2008, p.15):

No ensino de matemática, já existe muitas possibilidades de trabalhar os conceitos desta disciplina, não utilizando o ensino tradicional, mas, levando em consideração outras propostas metodológicas, como a resolução de problemas, a abordagem lúdica, o uso de computadores, a modelagem matemática e o uso de jogos matemáticos, procurando fazer com que o aluno deixe de ser um simples receptor de conteúdo, passando a interagir e participando do próprio processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, concordando com Santos as atividades lúdicas podem ser uma importante ferramenta pedagógico para o ensino da matemática, desde que os profissionais da educação estejam preparados para utilizá-las. Sendo que por meio desse recurso metodológico, é possível que a criança tenha maior aprendizado em Matemática.

E adquira conhecimentos que podem ser importantes no decorrer de sua vida escolar.

Apesar dos resultados das pesquisas, o ensino tradicional da Matemática ainda predomina em muitas instituições, mesmo sendo esta prática rígida, de pouca funcionalidade e com um fracasso evidenciado em avaliações nacionais. Diante disso, é a ação metodológica do professor que possibilitará aos estudantes o desenvolvimento de capacidades de estabelecerem relações e conexões entre o saber vivido e o saber elaborado.

Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 65) relatam que: “Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento, a criatividade e a capacidade de resolver problemas”. Os professores matemáticos devem estar abertos às alternativas que sejam eficazes em aumentar a motivação para aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-indutivo e o senso cooperativo, de forma a desenvolver a socialização e aumentar as interações entre os estudantes.

Sendo assim, é possível ressaltar que as atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, sendo bem direcionadas, são importantes no ensino da matemática, com o desenvolvimento e fomento do raciocínio lógico matemático.

Dificuldades de Aprendizagem na Matemática

O processo de ensino-aprendizagem da matemática vem sendo muito discutido no Brasil em todos os níveis de ensino. Pois, embora o ensino desta

disciplina já tenha passado por várias mudanças metodológicas no decorrer dos anos, os resultados das avaliações externas revelam que os estudantes da educação básica têm tido baixo desempenho na aprendizagem da Matemática, contribuindo para os elevados índices de reprovação, repetência e abandono escolar.

Estudos na área da Psicologia da Educação vêm sendo realizados no intuito de amenizar a dificuldade na aprendizagem da Matemática. Tais estudos atribuem, historicamente, essa dificuldade a forma como a disciplina tem sido ensinada como algo pronto e acabado. No entanto, pesquisadores enfatizam, o quanto à imaginação e a intuição das artes podem ajudar na compreensão dos conteúdos matemáticos

Há um certo modo de vida que consideramos bom, e a atividade criativa a que chamamos arte é essencial nele. A educação nada mais é que uma iniciação a esse modo de vida, e acreditamos que essa educação [também a educação matemática] é mais bem-sucedida através da prática artística que de qualquer outra forma. A arte pode-se dizer, é um modo de educar – não tanto como matéria de ensino como método de aprendizado de toda e qualquer matéria (Read, 1986, p. 21).

Logo, pode-se afirmar, que de todas as formas de atividade espontânea, atreladas ao processo educativo, se liga, de alguma forma, a atividade artística. Assim, o ensino da Matemática levada pelo viés da arte, da espontaneidade, da liberdade pode promover uma educação Matemática mais efetiva, priorizando a liberdade de criação.

Muitas são as causas das dificuldades de aprendizagem em matemática as quais podem está relacionadas a impressões negativas oriundas das primeiras experiências do aluno com a disciplina, à falta de incentivo no ambiente familiar, à forma de abordagem do professor, a problemas cognitivos, a não entender os significados, à falta de estudo, entre outros fatores.

O ensino de Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende. De acordo como os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997, p.15), “de um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação a sua aprendizagem”.

Segundo Bessa (2007, p.4) essas dificuldades podem estar relacionadas:

[...]ao professor (metodologias e práticas pedagógicas), ao aluno (desinteresse pela disciplina), à escola (por não apresentar projetos que estimulem o aprendizado do aluno ou porque as condições físicas são insuficientes) ou à família (por não dar suporte e/ou não ter condições de ajudar o aluno).

É evidente que o professor tem um papel imprescindível nesse processo, sendo o principal responsável por estimular seus alunos para a aprendizagem em matemática. Dessa forma, é preciso que os professores sejam críticos em seus pensamentos, exigentes em sua profissão tendo plena consciência que o aprender

fazer é de relevância superior ao transmitir. Porém para que a aprendizagem aconteça não depende somente do professor ao mudar a sua prática pedagógica é preciso que o aluno queira aprender e tenha o apoio de sua família.

Portanto, cabe ao professor de matemática repensar a todo momento o seu trabalho, questionando a sua serventia e os valores que tem desenvolvido em seus alunos.

Lima (1995, p.5) afirma que:

O bom professor é aquele que vibra com a matéria que ensina, conhece muito bem o assunto e tem um desejo autêntico de transmitir esse conhecimento, se interessa pelas dificuldades de seus alunos e procura se colocar no lugar deles, entende seus problemas e ajuda a resolvê-los.

Mediante ao que foi citado o bom professor não é aquele que se preocupa em apenas transmitir os conteúdos e sim aquele que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos e procura ter um diálogo harmonioso com os mesmos. Além disso, é preciso que o educador organize situações de aprendizagens desafiadoras que envolvam afetivamente e intelectualmente os educandos na construção dos conhecimentos matemáticos.

Contudo, aprender matemática não é tarefa fácil, mas é preciso inovar o ensino mostrando cada vez mais a importância dessa área do conhecimento no dia a dia. Com isso, o aluno tende a ser um sujeito crítico e participativo para que o processo de ensino-aprendizagem possa fluir naturalmente. Portanto, é preciso que os professores façam uma reflexão sobre sua prática pedagógica e procurem inovar sua metodologia com o intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos e citem desejo e necessidade de compreendê-los.

As Contribuições da Aplicabilidade do Lúdico no Ensino da Matemática

A educação escolar demanda ser repensada e aprimorada continuamente, pois decorrem mudanças na sociedade que influenciam as necessidades e concepções do indivíduo. A inserção das tecnologias na vida dos alunos evidencia a importância da inovação nas práticas pedagógicas, mas demonstra também o interesse pelo resgate de estratégias de ensino. Os jogos e brincadeiras estão sendo resgatados na aprendizagem dos alunos, em decorrência da ludicidade presente nestas estratégias de ensino. Segundo Smole e Diniz (2007, p.12):

[...], o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer novo, de querer superar os obstáculos iniciais e incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações problemas cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e certo esforço na busca para sua solução.

Fazer uso de recursos desafiadores, interessantes e palpáveis para ensinar Matemática pode ser um atrativo para a criança compreender a disciplina, criando um ambiente divertido e prazeroso na aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1989, p. 109-110): “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É brincando que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

O brincar é uma das atividades mais essenciais na vida dos indivíduos. É através destas, que se desenvolvem ações com o meio que vive, contribuem para o estímulo da imaginação, da criatividade, do raciocínio lógico e da autonomia para criar seus próprios conhecimentos. Para Vygotsky (1989, p.119): O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Além disso, os jogos fazem parte da cultura das crianças, e quando utilizado, pode despertar nos pequenos entusiasmo e motivação em aprender conceitos da Matemática de forma divertida. Para Almeida (1995, p.41):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Por isso, o ensino da Matemática por meio de jogos pode transformar as atividades, que são geradoras de sofrimento para muitos educandos, em fonte de satisfação, motivação e interação social. Ainda encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN's) dos anos iniciais, que é notório a importância da utilização de atividades envolvendo jogos e sua contribuição no processo pedagógico, visto que:

Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades (Brasil, 1997, p.35).

Assim, as atividades lúdicas são muito importantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, toda brincadeira precisa ser direcionada por um objetivo de aprendizagem, sendo necessário estar atento às brincadeiras podem ser desenvolvidas. Então, para que a atividade lúdica seja significativa para o aprendizado, ela precisa ser bem planejada, com toda uma estrutura, não servir

apenas como brincadeira, sendo necessário ter intencionalidade. Segundo Moura e Viamont, (2005, p.1-2).

Os jogos educativos, sobretudo, aqueles com fins pedagógicos, relevam a sua importância em situações de ensino-aprendizagem ao aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora, possibilitando o acesso da criança a vários tipos de conhecimentos e habilidades.

O lúdico estruturado, planejado, organizado e com a mediação consciente de um professor pode trazer resultados significativos em todas as idades, quando se despertam o interesse e o prazer em adquirir conhecimento, as crianças sentem prazer em estudar. Nesse entendimento, Friedmann (2006, p. 38), afirma que “o brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais do desenvolvimento e diversas aprendizagens nas crianças”.

Assim, o emprego dos jogos, viabiliza o uso de noções da matemática, com a possibilidade de interagir entre os colegas e assim construir seus conhecimentos. Conforme a BNCC.

Ensino Fundamental – Anos iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BNCC, 2017, p.57 e 58).

Por isso, é que se defende o uso de metodologias ativas nas aulas de matemática, justamente por ajudar a engajar os alunos em propostas interessantes e agradáveis, integrando a realidade do estudante com as atividades que aplicam conceitos Matemáticos. Assim, os conteúdos tornam-se mais contextualizados, relevantes e descomplicados para o estudante.

Nesse sentido, Abreu (2020, p.8) apresenta contribuições ao afirmar que “espera-se que os educadores reflitam e reconheçam a importância que as atividades lúdicas têm em assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem”. Dessa maneira, a Matemática lúdica é uma grande aliada dos professores, pois apresenta o conteúdo se preocupando com uma linguagem humanizada e tangível, que minimiza a antipatia da grande maioria dos alunos por essa disciplina. De acordo com Ferro e Viel, (2019, p.124).

É importante que o professor utilize novas metodologias, buscando diversificar suas aulas e assim torná-las mais atrativas aos olhos dos alunos. Para isso os jogos didáticos não podem ser ignorados, destacando-se suas imensas potencialidades, ou seja, auxiliando no processo de alfabetização, estimulando

o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, fazendo com que a criança aprenda participando ativamente na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, entendendo a importância dos jogos e brincadeiras e também da influência positiva que os mesmos trazem para o desenvolvimento da criança, compreende-se o lúdico como um recurso rico em descobertas e como ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano. Então, o orientador precisa valer-se de práticas pedagógicas que instiguem as crianças a pensar, a raciocinar, a resolver situações-problema, produzindo conhecimentos. Neste contexto Abreu (2020, p.7), relata que:

O papel do educador na educação lúdica dentro das instituições é imprescindível, sendo assim um facilitador das atividades, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos e interajam com seus amigos, resolvendo situações-problema. Para facilitar a proposta pedagógica do professor, ele pode partir da realidade e necessidades das crianças, assim poderá buscar alternativas de interação, não deixando de utilizar brincadeiras que estimulem cada um. Muitos dos professores estão preocupados em repassar os conteúdos e esquecendo que o brincar é necessário em sua prática, fazendo com que a brincadeira seja um facilitador para realizar as atividades propostas. O brincar não deve estar presente somente na hora do intervalo e sim podendo ser uma usada no cotidiano para enriquecer o ensino.

Para tanto, a ludicidade pode ser utilizada como uma ferramenta de mediação no processo de ensino-aprendizagem, pois através do brincar o aluno vai experimentar o mundo, vai ter experiências de acordo com as brincadeiras, vai viver situações, tomar decisões, vai ter autonomia para pensar sobre determinada situação e vai aprender. Além disso, as crianças, ao interagirem de forma orgânica por meio da ludicidade e da brincadeira, aprendem mais do que sentadas individualmente, cada uma pensando por si de forma mecânica.

Sendo assim, os jogos, e as brincadeiras de forma geral, são apresentados como estratégia de aprendizagem nas séries iniciais, onde a criança está sedenta por conhecimento e o professor de forma planejada poderá introduzir conceitos matemáticos através de um ambiente lúdico.

Ao final do levantamento bibliográfico para produção deste estudo, foi possível perceber que o uso de jogos e demais atividades lúdicas no ensino da Matemática são eficazes no processo de ensino, desde que abordados de modo consciente e orientado. Todavia, para que se torne eficaz é preciso que o professor tenha bem definidos os objetivos que pretende alcançar. Para isso, essas aulas devem ser bem elaboradas para que a mesma não venha se tornar apenas uma brincadeira, pois, brincar por brincar pode ser divertido, mais não necessariamente contribui para o processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações levantadas, a partir de referencial teórico, pode-se ressaltar que os jogos e as brincadeiras, trabalhados como ferramentas pedagógicas do professor são considerados como atividades importantes para a aquisição do conhecimento por meio do prazer e do raciocínio lógico, favorecendo o desenvolvimento da criança e a construção de sua aprendizagem.

Além disso, a ludicidade se apresenta como requisito fundamental tanto ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança, quanto à socialização e a aquisição de conhecimentos. Porém, é de suma importância que haja, da parte do professor, um planejamento diversificado almejando, principalmente, o amplo desenvolvimento da criança levando-a ao aperfeiçoamento e avanço nos seus estudos.

Ao escrever o presente estudo tivemos o objetivo de conhecer os benefícios do lúdico no processo de ensino aprendizagem dos educandos no componente do ensino de Matemática. Desse modo, mediante toda pesquisa realizada podemos concluir que a inserção de atividades lúdicas nas aulas de Matemática é uma ferramenta essencial que auxilia os alunos a vencer suas dificuldades, melhorando significativamente a sua aprendizagem.

Portanto, o presente estudo contribuiu de forma significativa para meu crescimento profissional, pois no decorrer desse estudo foi possível fazer uma alta análise de meu trabalho como professora, conhecer minhas limitações, desbloquear minhas resistências e construir uma visão significativa sobre a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para vida das crianças. Em fim, é de suma importância que os docentes repensem sua prática pedagógica e insira a ludicidade em sua metodologia.

Contudo, essa pesquisa não procura encerrar as discussões acerca da temática da aplicação do lúdico no ensino da Matemática. E sim instigar o professor a repensar sua prática pedagógica e através dessa reflexão pesquisar métodos que venham contribuir para melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, Zuleica Tatiana de Oliveira. **O impacto da falta do lúdico na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <https://repositório.animaeducação.com.br/bitstream/ANIMA/10104/2/AD7%20certa.pdf>. Acesso em 15/12/2022.

ALMEIDA, A. **Lúdico como instrumento pedagógico**. Linear, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 16 de novembro de 2019

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BESSA, K. P. **Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental**. Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/KarinaPetriBessa.pdf>>. Acesso em: 15 novembro. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) **Educação é a base**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC-EI-EF-110518-versãooficial--site.pdf>. Acesso em 02 janeiro de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

FERRO, Bruno Rogério; VIEL, Franciele Vanessa. **A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Araras – SP: Revista Científica UNAR, v. 18, n. 1, p.109-129,2019. Disponível em:<http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vo118-n1-2019/9.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KISHIMATO, T. Morchida. **O Jogo e na educação**. São Paulo: Pioneira, 2010.

LIMA, E. L. **Sobre o ensino da matemática**. Revista do Professor de Matemática, n.28, 1995.

MOURA,P.C; VIAMONTE, A. J. **Jogos Matemáticos como recurso didático**. Liaboa: APM, 2005. Disponível em://www.apm.pt/files-CO-Moura-Viamont-4a4de07e84113.pdf>. Acesso em 05 dezembro de 2022.

READ, H. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. 25ª ed. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria I. De Souza Vieira; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. **Cadernos do Mathema: jogos de matemática de 1º a 5º anos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



Abordagem Histórica do Lúdico e sua Implementação no Contexto Escolar

A Historical Approach to Playfulness and Its Implementation in the School Context

Francielma Marques dos Santos

Uninter Christian Of American/Eua.

Jonilton Nunes dos Santos

Universidade Del Sol-Unades/Paraguai

Resumo: O presente estudo tem como tema abordagem histórica do lúdico e sua implementação no contexto escolar. O objetivo principal desse trabalho é analisar o processo histórico do lúdico e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem. A importância do lúdico como ferramenta pedagógica é abordada sob a ótica da utilização da mesma na busca de um melhor aprendizado dos alunos, cabendo ao professor a escolha da melhor atividade lúdica a ser utilizada para cada conteúdo programático. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se de uma metodologia qualitativa, de cunho bibliográfico e onde foi elaborada uma revisão da literatura relacionada com autores que tratam do assunto.

Palavras-chave: educação; escola; lúdico; professor.

Abstract: The present study focuses on the historical approach to play and its implementation in the school context. The main objective of this work is to analyze the historical process of play and its contribution to the teaching and learning process. The importance of play as a pedagogical tool is approached from the perspective of its use in the search for better student learning, with the teacher being responsible for choosing the best play activity to be used for each programmatic content. To achieve the proposed objectives, a qualitative methodology was used, with a bibliographical nature and where a review of the literature related to authors who deal with the subject was prepared.

Keywords: education; school; play; teacher.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema abordagem histórica do lúdico e sua implementação no contexto escolar. Esse estudo procurar refletir sobre a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação formal brasileira. Usando o lúdico como ferramenta pedagógica de forma efetiva no cotidiano escolar contribui positivamente para desenvolvimento físico e intelectual dessas crianças.

Segundo Santos (2014), entende-se que a partir do uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem é possibilitado ao aluno vivenciar diferentes experiências que envolvem a lógica e o raciocínio, permitindo atividades físicas e mentais que atuam para desenvolver a sociabilidade e estimular a afetividade, bem como reações cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Dessa forma, brincar nos faz desenvolver a autoconfiança, desperta a criatividade, traz equilíbrio, trabalha a concentração, entre muitas outras coisas. Os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam na educação para o desempenho escolar e naturalmente os alunos aceitarão essas situações e construirá conceitos importantes para o seu aprendizado e crescimento efetivo e eficaz.

Por isso esse tema se torna importante para debate, pois envolve uma ferramenta no processo educacional importante e muito utilizado nas escolas que é a utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, e conhecer essa trajetória é fundamental para os avanços da educação brasileira.

Para esse estudo temos com principal objetivo analisar o processo histórico do lúdico e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem. E como objetivos específicos: Entender os princípios da educação básica e a influência do lúdico no contexto escola; compreender a congruência entre escola o lúdico e aprendizagem o trabalho do professor nesse processo.

A pesquisa desenvolvida de cunho bibliográfica utilizando para isso um referencial teórico de autores como: Piaget, (2007), Vigotski (2003), Saviani (1995), além da LDB (1996), e do PCN, para esse trabalho foi utilizada uma abordagem qualitativa. Para que todos os objetivos sejam alcançados.

MATERIAL E MÉTODO

Para esse estudo utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo por estar em consonância com o tema proposto. Fundamentada teoricamente e embasada em autores que dominam perfeitamente o assunto e a utilização de suas obras que serviram de norte esse estudo. Todo arcabouço teórico foi através de livros, materiais impressos, sites oficiais do governo, dissertações da Capes.

Após a realização da coleta dos dados empíricos, foi realizada a análise dos dados da pesquisa, orientada pelo referencial teórico que nos subsidia. Os dados desta pesquisa constituem os subsídios para a elaboração deste estudo, respondendo a problemática apresentada e aos objetivos propostos e posteriormente a conclusão do estudo.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Princípios da educação básica e a influência do lúdico no contexto escolar

A política de educação vem passando por diversas adequações. Um grande avanço importante no Brasil início do século XX foi com a redemocratização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61). Teixeira (2015) destaca que apesar dos avanços da Lei, não refletiu na prática.

Se pensarmos na defesa de uma educação eminentemente pública, sustentada a partir de financiamento estatal e com garantias de ampla liberdade de ação pedagógica, o resultado deixou a desejar e evidenciou, entre outras coisas, a continuidade do poder das instituições religiosas, igreja católica à frente, na defesa da existência da educação privada e da subvenção da mesma pelos cofres públicos. (Teixeira, 2015, p.69).

Contudo, desta lei derivou o Primeiro Plano Nacional de Educação que vigoraria de 1963 a 1970. Todo esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60, que seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964. No Brasil nesse período também acontecia várias frentes de batalhas em favor da educação, através dos movimentos sociais.

Com a abertura política na década de 70 e as fortes manifestações populares por garantia de direitos fizeram com que as organizações e movimentos sociais passassem a exigir creches, maternal e jardins de infância, para novamente atender os filhos das mães trabalhadoras agora assegurados por Lei. De acordo com Teixeira (2015).

Os governos desse período implementaram as seguintes ações sobre a educação: a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº. 5.379, de 15 dezembro de 1967 e que contou com elevados recursos financeiros derivados da loteria esportiva, do imposto de renda e doações de empresários e redundou em baixos resultados; a retirada da vinculação constitucional de recursos para a educação pela Constituição de 1967, que veio representar sérios danos para a qualidade do ensino ministrado para uma população escolar cada vez mais numerosa e sérios danos para a sobrevivência e valorização dos educadores. (Teixeira, 2015, p. 72).

O país avançou muito no que se refere as construções das novas legislações com destaque a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1991, a nova LDB, Lei nº. 9.394/1996. Todo instrumental legal impulsionou de forma significativa para uma educação gratuita e universal onde todos devem ter acesso de forma igualitária.

Todos esses avanços foram conquistados através de muita luta, que perpassou vários segmentos da sociedade. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Felizmente para a pessoa estudar qualquer disciplina ela precisa saber ler e escrever, isso deve ser trabalho de forma que os alunos consigam logo nos primeiros anos escolares para terem dificuldades adiante.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (1996), em seu art. 22, 23 orientam sobre a educação básica.

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. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 2017).

A educação no Brasil deve progressivamente, durante os nove anos do ensino fundamental, preparar o aluno para ele se torne a cada dia mais capaz e tenha as ferramentas necessárias para seguir com seus estudos principalmente no ensino médio última etapa do ensino fundamental. Segundo Piaget (2007):

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas suas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e continua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças a mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas. (Piaget, 2007, p.1).

A educação formal é essencial na sociedade em que vivemos, é preciso utilizar as mais variadas metodologias de ensino para que o aluno possa se desenvolver de forma plena, com todos os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento tanto na vida escolar como profissional e pessoal. Uma dessas ferramentas é as atividades lúdicas a favor do ensino.

Manson (2002) afirma que a maioria dos brinquedos que conhecemos hoje tiveram sua origem na Grécia Antiga, e eram vistos como facilitadores de movimentos, pois propiciavam a aprendizagem. Existiam várias possibilidades de brincadeiras e brinquedos nesse período, como jogos de ossinhos, arcos, bonecas, cavalos, dentre outros

De acordo com Nascimento e Sant'Anna (2011) a palavra lúdico se origina do latim *ludus* que significa brincar. Nesse sentido, reconhecemos a importância das atividades lúdicas na prática docente e a sua influência na aprendizagem da criança. Porém, o que é ludicidade?

Em grego, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (país). O verbo *paizein*, que se traduz por 'brincar', significa literalmente 'fazer de criança'. [...] Só mais tarde *paignia* passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra *ludribrum*, proveniente de *ludus*, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra *crepundia*, frequentemente traduzida por 'brinquedos infantis' parece só ter adquirido sentido depois do século IV, e encontrá-lo-emos frequentemente na pluma dos humanistas renascentista [...] (Manson, 2002, p. 30).

Segundo Nascimento e Sant'Anna (2011), o lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão e é sob esse ponto de vista que desenvolvemos essa pesquisa, para que o aprendizado de matemática se torne mais atrativo e divertido. O brincar esteve presente em todas as épocas da humanidade, mantendo-se até os dias atuais.

Em cada época, conforme o contexto histórico vivido pelos povos e conforme o pensamento estabelecido para tal, sempre foi algo natural, vivido por todos. Segundo Nascimento e Sant'Anna (2011).

Os índios, os portugueses e os negros foram os precursores dos atuais modelos e maneiras de desenvolvimento do lúdico que mantemos até hoje, no Brasil. Nos últimos séculos, houve no Brasil, uma grande mistura de povos e raças, cada qual com suas culturas, crenças, educação. Umas diferentes das outras e também com sua forma de desenvolvimento da ludicidade entre seus pares; todavia essa herança torna nosso país ainda mais rico do ponto de vista cultural e educacional. (Nascimento e Sant'anna, 2011, p.23)

De acordo com Smolka (1993), a criança aprende de forma mais eficaz quando se envolve em atividades coletivas que tenham significado para ela e quando orientada por alguém que tenha competência. Isto porque o nosso comportamento é mediado por signos, respondendo a significados que atribuímos a situações cuja interpretação depende de um contexto cultural.

A utilização do lúdico na educação tem também, além do objetivo de desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno, o objetivo do resgate histórico-cultural dessas atividades.

Como destaca Nascimento e Sant'Anna (2011), no Brasil da Idade Média, os jesuítas ensinavam utilizando brincadeiras como instrumentos para a aprendizagem. Desde os primórdios, a metodologia lúdica sempre foi valorizada pelos povos, sejam quais forem, e a inquietação torna-se justamente a de: será que nos dias atuais esse instrumento, já ratificado por diversos autores de renome, está sendo valorizado no ensino.

A Congruência entre Escola e Lúdico e Aprendizagem

É na escola que é possível construir e desenvolver um espaço em que acontece a interação entre professores e os alunos e os alunos com a educação formal, possibilitando o desenvolvimento das crianças, sendo um instrumento necessário ao processo educativo, também é importante a presença constante dos pais, pois a primeira educação vem da família. Segundo destaca Içami Tiba (2006).

A escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação: o interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles – alunos – estudem. É importante a participação dos pais nas reuniões escolares que todos os meios para convocá-los são válidos: recados na agenda, correspondência, telefonemas, e-mails ou mesmo o

sistema “boca a boca”. Cada escola pode utilizar o meio que julgar mais suficiente (Tiba, 2006 p.152).

A construção do projeto político-pedagógico da escola seria uma forma de aproximar escola e família, onde possam se sentir parte desse processo, e melhorar a educação desses alunos. Segundo Oliveira (2002).

A partir destas colocações, vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (Oliveira, 2002, p.107).

A interação entre pais, escola e professores é muito importante na vida escolar dos filhos; os pais devem ter um contato mais próximo com os professores, não somente em reuniões e datas comemorativas, mas em outros momentos em que possam participar ativamente contribuindo no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

De acordo com Freire (1996), a aprendizagem escolar é assim um processo de conhecimentos e modos de ação física e mental, organizada e orientada num processo de ensino onde os resultados se manifestam em modificações na atividade interna e externa, onde o sujeito nas suas relações com o ambiente físico e social se encontra.

Segundo Capellini, Tonelloto e Ciasca (2004). O processo de escolarização se inicia com a entrada das crianças na educação formal, séries iniciais envolvem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para as aprendizagens subsequentes.

Quando a criança adentra a escola pela primeira vez vem como muita curiosidade e cheio de vontade de aprender coisas novas, quando a criança começa escrever, dificilmente o professor explica para ela o que significa tanto letras, isso pode levar a criança a aprender a escrever de forma inadequada o que a escola se propôs a ensinar. E a respeito do lúdico a partir de Vigotski (2003), a fim de justificar a necessidade de uma educação que contemple o jogo, a brincadeira e a imaginação como fator de aprendizagem na instituição de educação infantil.

De acordo com Oliveira (2003), um trabalho pedagógico em que cuidar e educar são aspectos integrados é realizado pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura e acolhida em sua maneira de ser, em que ela possa trabalhar adequadamente suas emoções, construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade. As transformações na sociedade por isso exigem necessidade de inovar no processo de aprendizagem com a participação de todos.

Sendo assim, compete a escola a transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade, e o professor peça importante é o responsável direto, pois está em contato mais próximo com os alunos pelo desenvolvimento e mediação entre o conhecimento e o estudante fortalecendo assim o seu desenvolvimento

físico, intelectual e social. Com isso, o professor precisa estar sempre atualizado, para trabalhar de forma mais efetiva e eficaz com seus alunos, isso ficou mais evidente com a inovação tecnológica que tomou conta da sociedade, a inserção da informática no âmbito escolar.

O trabalho do professor faz-se importante nesse contexto pela determinação no processo de aprendizado, sendo o professor que estimula novos ciclos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento. Se o professor estiver realmente comprometido deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que oportunizam a comunicação, a extensão das relações sociais para com outras pessoas, adquire competências novas, habilidades, facilita a atividade individuais e coletivas.

No processo de ensino e aprendizagem outro elemento importante para que o aluno possa desenvolver suas habilidades e aperfeiçoar seus conhecimentos, é a unidade escolar, local onde se pode ensinar a educação formal, sendo assim, de acordo com Saviani (1995).

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (Saviani, 1995, p. 19).

Nesse sentido a escola precisa, buscar ferramentas que despertem o interesse do aluno em aprender valorizar a oportunidade de estar dentro de uma sala de aula, onde é possível adquirir o saber sistematizado de varias ciências e disciplinas, isso pode ser efetivado com a pratica da ludicidade dentro das salas de aula.

Na perspectiva de Vygotsky (2003), a criança que constrói seu conhecimento do mundo de modo lúdico, transforma o real com os recursos da fantasia e da imaginação. O jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe o estímulo ao interesse do aluno, que tem no jogo um fator de desenvolvimento dos diferentes níveis de sua experiência pessoal e social.

Com relação ao lúdico no processo de ensino e aprendizagem, o jogo é conhecido popularmente como um instrumento apenas para a criança passar o tempo. Porém, segundo Vigotski (2003), a partir da observação, pode-se constatar de que o jogo está presente historicamente nas diversas culturas, representando uma peculiaridade que é natural do homem. Além disso, até os animais brincam, dessa forma, o jogo pode ter um sentido biológico.

No processo de ensino e aprendizagem as atividades lúdicas podem ser consideradas uma parte integrante da convivência dentro da sala de aula, e como ferramentas fundamentais na formação dos educandos. Segundo Nunes (2004).

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (Nunes, 2004, s/p).

É preciso reconhecer a importância da atividade lúdica no processo de ensino e aprendizagem. Quando o aluno chega na escola, ele traz experiências de casa, traz o conhecimento de jogos, de brincadeiras, pois já viveu sete anos produtivos e criativos. Aprendeu a falar, andar, brincar. Isso não é aproveitado pelo sistema escolar. (D'ambrósio *apud* Hubner *et al.*, 2003).

Sendo assim, com essas ferramentas pedagógicas é possível despertar e estimular criatividade e a curiosidade dos alunos, passando a desenvolver uma ótima capacidade de concentração. De acordo com Vigotski (2003).

Afirma que “esse significado biológico do jogo, como escola e preparação para a atividade posterior, foi confirmado integralmente através do estudo do jogo humano”. Nesse sentido, entendemos a importância do brincar, pois para a criança, seu jogo corresponde a sua idade, seus interesses, possuindo um sentido importante por propiciar tanto hábitos, quanto habilidades importantes. (Vigotski, 2003, p. 105)

Além disso, espera-se que o professor seja mediador desse processo na medida em que ele faz surgir novas modalidades educativas visando novas finalidades de formação. “O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa”. (Macedo, Petty & Passos, 2005).

De acordo com Ausubel *apud* Moreira (1999) o saber prévio do aluno nos ajuda a refletir sobre isso, quando cita que: O ensino deve ocorrer sempre a partir do que o aluno já sabe, organizando o conteúdo de acordo com essa estrutura cognitiva prévia. E, além disso, a predisposição para aprender passa a ser uma condição para aprendizagem. Segundo Vigotski (2003).

A partir do jogo o educando vivencia suas experiências e a função emocional da fantasia organiza formas do ambiente que permitem que a criança desenvolva e exercite suas inclinações naturais. Sendo que o jogo é a fantasia em ação. A educação imaginativa desenvolve funções que são positivas da fantasia e o jogo é o canal da fantasia, pois não mina o sentido de realidade e desenvolve hábitos para a elaboração desse sentido, proporcionando o faz-de-conta. (Vigotski, 2003, p. 155).

O estudo mostrou o quanto é importante buscar e usar novas ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. A escola precisa utilizar as mais variadas ferramentas e uma delas, destacada nesse estudo é a atividade lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs debater através de uma abordagem histórica do lúdico e sua implementação no contexto escolar. A utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem se torna uma ferramenta importante na educação formal brasileira, para seja possível melhorar a educação nas escolas. Para tanto é fundamental que o professor conheça a atividade lúdica escolhida.

Todo o processo educacional precisa de mais valorização isso foi possível demonstrar brevemente nesse estudo. No que se refere ao uso do lúdico como ferramenta pedagógica ficou evidente que é preciso inserir essa metodologia no cotidiano escolar nos dias atuais. Nesse sentido que tem que ser trabalhado e a escola é o local em que os alunos têm maior acesso na aquisição desses conhecimentos e devem estar preparadas para ofertar um ensino de qualidade.

Por fim, ressaltamos que é fundamental avançar e inovar o processo de ensino e aprendizagem. Buscar novas ferramentas para contribuir nesse processo é importante, as escolas precisam estar preparadas e dispostas a investir nas atividades lúdicas dentro das salas de aula. Acreditamos que os objetivos desse estudo foram alcançados.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, - LDB**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10-03-2024.

CAPELLINI, S. A., de Freitas Tonelotto, J. M., & Ciasca, S. M. **Medidas de desempenho escolar: Avaliação formal e opinião de professores**. 2004.

D'AMBRÓSIO, B. S. **Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio**. In: Pró-Posições. Campinas-SP: Cortez Editora/UNICAMP, v. 4, n. 1 (10), 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

MACEDO, L.; PASSOS, N. C.; PETTY, A. L. S. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANSON, Michael. **História dos Brinquedos e dos Jogos. Brincar através dos tempos**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

NUNES, A. R. S. Carolino de Abreu. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua, 2004**. Disponível online em <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em: 12-03-2024.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2005.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SANTOS, Fernanda Cristina Ribeiro dos. **A ludicidade na alfabetização: perspectivas e possibilidades de novas aprendizagens**. Monografia. 2014.

SANT'ANNA, Alexandre. NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação**. REVEMAT, eISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

VIGOSKI, Liev Seminovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Ensino de Língua Portuguesa aos Migrantes Venezuelanos no Biênio 2020/ 2021: Estratégias Didáticas e Comunicativas em Escola Pública Estadual de Manaus-AM

Teaching Portuguese Language to Venezuelan Migrants in the 2020/2021 Biennium: Didactic and Communicative Strategies in a Public State School in Manaus-AM

Flávia Augusta Marinho Carneiro

Graduação em Letras pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém, ILES SANTARÉM – ULBRA. Especialização em Especialização em Língua Portuguesa.- Universidade do Estado do Amazonas, UEA. Mestrado pela Universidad Del Sol- UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5531443316548864>.

Resumo: O ensino de Língua Portuguesa a migrantes venezuelanos no biênio 2020/2021, em uma escola pública estadual, constituiu-se como um processo marcado por desafios e adaptações pedagógicas. A chegada de famílias venezuelanas intensificou a necessidade de estratégias didáticas e comunicativas capazes de favorecer a inclusão linguística, cultural e social desses estudantes. Nesse contexto, o ensino da língua não se restringiu à gramática normativa, mas priorizou práticas voltadas à comunicação cotidiana, à compreensão de direitos básicos e à integração no ambiente escolar e comunitário. Foram utilizadas metodologias interativas, como atividades de oralidade, jogos pedagógicos, leitura de textos funcionais e o uso de recursos multimídia, considerando tanto a proximidade entre português e espanhol quanto as dificuldades específicas do processo de aquisição de uma nova língua. Além disso, a escola precisou enfrentar os desafios impostos pela pandemia da covid-19, que exigiu adaptações para o ensino remoto e híbrido, dificultando ainda mais o acompanhamento desses alunos. Em síntese, a experiência revelou que o ensino de Português como língua de acolhimento demanda sensibilidade intercultural, metodologias flexíveis e uma perspectiva inclusiva, na qual a aprendizagem da língua se torne instrumento de integração social e escolar dos migrantes venezuelanos.

Palavras-chave: língua portuguesa; migrantes venezuelanos; famílias venezuelanas.

Abstract: Teaching Portuguese to Venezuelan migrants in a state public school during the 2020/2021 biennium was a process marked by challenges and pedagogical adaptations. The arrival of Venezuelan families intensified the need for didactic and communicative strategies capable of fostering the linguistic, cultural, and social inclusion of these students. In this context, language teaching was not limited to normative grammar, but prioritized practices focused on everyday communication, understanding basic rights, and integration into the school and community environment. Interactive methodologies were used, such as oral activities, educational games, reading functional texts, and the use of multimedia resources, considering both the similarity between Portuguese and Spanish and the specific difficulties of acquiring a new language. Furthermore, the school had to face the challenges posed by the covid-19 pandemic, which required adaptations to remote and hybrid learning, making it even more difficult to support these students. In summary, the experience revealed that teaching Portuguese as a host language demands intercultural sensitivity, flexible methodologies and

an inclusive perspective, in which language learning becomes an instrument for the social and educational integration of Venezuelan migrants.

Keywords: portuguese language; venezuelan migrants; venezuelan families.

INTRODUÇÃO

Fala, língua, linguagem, interação, conhecimento e aprendizagem não se constituem palavras soltas quando se pretende refletir sobre o ensino da Língua portuguesa, a interação comunicativa, as estratégias didáticas e os impactos vivenciados por venezuelanos em situação de refúgio na capital amazonense, no biênio 2020-2021.

Os movimentos migratórios sempre fizeram parte do cenário mundial e são decorrentes de fatores econômicos, ambientais, sociais, políticos, dentre outros, que forçam um movimento de pessoas pelo mundo, criando cenários, envolvendo nações, instituições e pessoas que passam a estar conectadas. Inevitavelmente, o conhecimento da língua, a comunicação e a interação são imprescindíveis.

Inicialmente, as estratégias de aproximação e comunicação com os migrantes venezuelanos foram realizadas por organizações não governamentais, governamentais e associações religiosas que, amparadas e tuteladas por acordos internacionais e motivações próprias, criaram e estabeleceram o liame entre os interlocutores. Posteriormente, a escola foi o espaço que buscaram para aprender e se inserirem socialmente, sendo campo vasto e desconhecido quando não há domínio da língua do local que os abrigam.

Com o advento da migração dos refugiados venezuelanos em Manaus – AM desde 2016 e a vinda da etnia indígena venezuelana warao, muitas ações foram realizadas para minimizar os impactos causados pela chegada dos migrantes em terras amazonenses, considerando os locais da cidade de Manaus que se tornaram pontos de concentração, os impactos na economia local, a interação comprometida pela dificuldade de comunicação e a inserção educacional nas escolas públicas de Manaus.

O atendimento nos anos de 2020 e 2021 foi realizado por meio do site de matrículas, totalmente on-line, em razão da pandemia. No ano de 2021, a Seduc – Am o implantou também a Central de Atendimento de Matrículas, com call center para atender estudantes sem documentação ou com documentação incompleta e pessoas sem acesso à internet. Vale ressaltar que muitos venezuelanos adentraram o país e na capital amazonense sem documentação pessoal e sem comprovação de escolaridade. Assim como os demais estados brasileiros que acolheram os migrantes venezuelanos, o estado do Amazonas obedeceu a Resolução nº 01 de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, mesmo sem documento comprobatório de escolarização.

No entanto, o foco deste estudo versa sobre as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de Língua portuguesa, as estratégias comunicacionais e de aprendizagem adotadas para que os alunos pudessem interagir e aprender o componente Língua portuguesa, em uma escola pública estadual de Manaus, no biênio 2020 -2021.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao propor o estudo das estratégias de ensino de língua portuguesa aos venezuelanos em uma escola pública, procuramos identificar se houve casos semelhantes em outros locais e com o mesmo público. Assim, identificamos o trabalho desenvolvido com a etnia venezuelana dos Warao na cidade de Belém, no Estado do Pará, realizado por Brandão; Silva; Santos (2019) que registraram o desafio do ensino de PLAc (Português como Língua de acolhimento) para os indígenas Warao, em projeto de extensão da Universidade Federal do Pará em 2018.

O projeto teve duração de 01 ano e se manteve com muita dificuldade, pois a superlotação do abrigo, a presença de indígenas e não indígenas e outras nacionalidades dificultava o ambiente de aprendizagem, inapropriado para o ensino. Ancoraram o estudo em Bulegon e Soares (2019), ratificando que o Brasil, apesar de ser um país plurilíngue com mais de 150 línguas indígenas e comunidades de imigrantes (falantes de italiano, alemão, japonês, entre outras línguas), possui políticas linguísticas precárias, que não promovem um real acolhimento desses novos imigrantes.

Sobre a política educacional no estado do Amazonas, Gomes (2019) destaca que observando a realidade de Manaus, as ações realizadas vislumbram a necessidade real enfrentada nas escolas que estão recebendo alunos hispânicos, em sua maioria venezuelanos, que possuem dificuldades de comunicação com os professores e os demais alunos manauaras. Essa situação só evidencia o quanto é importante criar políticas que possam contribuir para a expansão do ensino da Língua Espanhola no Estado. (Gomes, 2019, p.18).

O estudo de Gomes (2019) versa sobre ações gloto políticas relacionadas à implementação do ensino de Língua Espanhola pela rede municipal de educação de Manaus, com o intuito de que os alunos manauaras possam aprender um novo idioma e que possam se comunicar de maneira efetiva com os hispanohablaantes que vivem em Manaus. Endossa que a ação gloto política é uma via de múltiplas mãos, marcando os usos linguísticos, principalmente por meio de determinações legais, mas também sendo marcada por esses usos, principalmente no que concerne às ideologias e às representações que sustentam esses usos linguísticos. Reforça seu discurso em Orlandi (2007, p. 26), que destaca “[...] quando falamos de política de línguas, damos à língua um sentido político necessário. A língua é um objeto simbólico afetado pelo político e pelo social intrinsecamente” e ancora o conceito de glotopolítica em Lagares (2018, p. 32) que enfatiza e reconhece como gloto política

toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos planejamento ou política linguística, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem efeitos gloto políticos.

Sánchez (2020) fez um levantamento das pesquisas que têm abordado o assunto da migração venezuelana dentro das escolas públicas brasileiras, uma análise inicial da literatura, publicada entre 2015-2020, sobre a questão da migração venezuelana, sob a ótica da educação e das ciências humanas, privilegiando pesquisas com aproximações empíricas. O autor destacou o estudo de Furtado, Barros e Souza (2018), que ao constatar que não há uma política de inclusão para o ensino de estrangeiros em Boa Vista, estado de Roraima, buscou analisar os desafios vivenciados por professores(as) de ciências na rede estadual de ensino, no marco do estágio curricular supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Avelino (2020) analisou as práticas de ensino adotadas nas aulas de LP para alunos venezuelanos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. Os dados da pesquisa foram coletados através de observações de aulas de LP e questionários aplicados aos docentes de Língua portuguesa das turmas observadas e analisados de forma qualitativa. A autora concluiu que o maior desafio dos professores não está, majoritariamente, na língua portuguesa como barreira para o aprendizado do aluno, pois eles escutam ou usam o Português nas outras disciplinas, bem como fora do contexto escolar, mas sim no modo como o docente ensina a LP exige formação, pois ele precisa considerar não só a presença do aluno venezuelano na sala de aula, mas, também, o perfil sociolinguístico desses alunos e sua condição de imigrante.

O CONTEXTO

Os movimentos migratórios ocorrem ao longo da história e suas motivações são diversas. Recentemente o Brasil e os outros países receberam migrantes venezuelanos, que foram declarados pelos organismos internacionais estar vivenciando uma grave crise política, econômica e humanitária. Assim, a primeira ação do país que recebe pessoas em condição de refúgio é a integração e atender ao que prevê as diretrizes para atendimento e acolhimento de refugiados. De acordo com Santos (2009, p.25),

[...] a integração local consiste com a adaptação dos refugiados na sociedade no qual promove o refúgio e a assistência governamental e não governamental para o acesso às políticas públicas, em quesito de trabalho, moradia, integração a educação e cultura, documentação necessária para sua legalização como carteira de trabalho, identidade e diplomas.

Receber os migrantes no cenário brasileiro conturbado pelas questões políticas e pela crise na saúde provocada pela pandemia do covid-19, se configurou em grande desafio para o Brasil, e, de modo particular, para o Amazonas/Manaus,

local onde se concentra esta investigação acadêmica. As Nações Unidas/ Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), estima que, dos atuais 5,4 milhões de refugiados venezuelanos em todo o mundo, 260 mil vivem no Brasil, sendo pelo menos 20 mil em Manaus. (ACNUR, 2020).

O Plano de Estado para Ação Humanitária do Fluxo Migratório de Venezuelanos na Cidade de Manaus, capitaneado pela Secretaria de Estado de Assistência Social do Amazonas – SEAS - foi elaborado em razão do grande fluxo de imigrantes venezuelanos em Manaus e havia “a urgência em construir mecanismos de articulação para viabilização de políticas públicas de atendimento a essa população afetada diretamente pela crise econômica, política e humanitária” (2019, p.3). Essas articulações que inicialmente envolvem acomodações, alimentação e formalização de refúgio, se ampliam para os demais serviços como a educação e saúde.

Dentre as ações realizadas no estado do Amazonas foi instalada a Operação Acolhida envolvendo as Forças Armadas e vários órgãos federais, estaduais e municipais, organizações governamentais e não governamentais. A ação do Exército brasileiro era viabilizar o acolhimento emergencial, coordenando a interiorização dos imigrantes venezuelanos do estado do Amazonas e Roraima para os demais estados brasileiros que os receberiam como mão de obra para diversas frentes de trabalho e serviços. Dentre as ações do Exército nos postos de triagem e acolhimento era oferecido o apoio logístico em transporte, produção e distribuição de alimentação, suporte no processo de interiorização, identificação, imunização, construção, recuperação e ampliação de abrigos. (Baeninger; Silva, 2018, p. 69)

O êxodo migratório de venezuelanos em Manaus – Amazonas ocorreu por força política, com sérias implicações no campo social e econômico, considerando os fatores históricos registrados no país fronteiriço desde a tomada do poder por Nicolas Maduro.

Segundo a 6ª edição do Resumo Executivo – Refúgio em números, elaborado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, entre 2011 e 2020, 265.729 mil imigrantes solicitaram refúgio no país. Neste período foram reconhecidas 94,3% do total de pessoas refugiadas no Brasil. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas, entre 2011 e 2020, é a venezuelana (46.412), seguida dos sírios (3.594) e congoleses (1.050). (Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021).

No entanto, conforme a nota publicada, as atribuições do Ministério da Educação não estão especificadas no protocolo de intenções, mas existem algumas propostas de trabalho para a iniciativa. Por exemplo, a possibilidade de antecipação das parcelas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para municípios que receberem cem ou mais estudantes imigrantes em suas escolas.

A falta de um plano concreto de apoio educacional fica evidente diante das indefinições, configuradas em intenções, possibilidades e previsões. Não encontramos em publicações oficiais, desde o ano em que foi lançado, dados que mostrem o que concretamente foi realizado pelas redes de ensino quanto ao atendimento educacional de imigrantes venezuelanos em solo brasileiro.

Conforme o protocolo de intenções assinado em 2018 pelo governo brasileiro, o que competia ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, seria a realização de aperfeiçoamentos de estudos para professores com a finalidade de auxiliar no processo de integração dos estudantes venezuelanos em idade escolar, residentes no território brasileiro.

MIGRANTES VENEZUELANOS EM MANAUS/AM

Conforme dados da ACNUR/Brasil, o Posto de Interiorização e Triagem de Manaus (PITRIG), criado no viés da Operação Acolhida, teve apoio da comunidade internacional, ONU, sociedade civil e setor privado, atendeu mais de cinco mil refugiados e migrantes no curto período de dois meses em 2020. Com apoio de agências das Nações Unidas, o posto ofereceu informação, acesso à regularização de documentos, disponibilizou vacinas e outros serviços para comunidade venezuelana na cidade de Manaus.

Os serviços mais acessados no PITRIG são relacionados à solicitação de refúgio, solicitação de residência temporária e emissão de Cadastro de Pessoas Físicas (CPF). Desde a inauguração do PTRIG em 2019, cerca de 5,7 mil pessoas solicitaram serviços de refúgio e residência temporária no posto da Polícia Federal, instalado no local. (ACNUR, 2020).

Na capital amazonense, as ruas foram tomadas por venezuelanos que vinham em busca de melhoria de vida. As ruas de Manaus, Rodoviária e entorno se tornaram o lar de famílias inteiras. Locais sem as mínimas condições de higiene, segurança e habitação. Se assentavam à beira das ruas de Manaus para pedir todo tipo de ajuda: comida, roupas, um local para dormir, trabalho e acesso à educação. Conforme o Relatório da DPU (2018), os locais de grande concentração de venezuelanos na cidade de Manaus era o Abrigo indígena no bairro Alfredo Nascimento, Abrigo não indígena “Casa de Acolhida Santa Catarina de Sena” e Rodoviária Internacional de Manaus.

INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO E INSERÇÃO SOCIAL: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Sem a junção de esforços não seria possível atender e minimizar as intempéries de estar em um país e não ter onde morar, o que comer e trabalho. Os esforços envidados para acolher e atender os migrantes venezuelanos foi realizado por muitas mãos.

No âmbito da educação, os esforços do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e as parcerias foram fundamentais na tentativa de que o poder público pudesse assegurar que cada criança e adolescente refugiado e migrante tivesse acesso e permanência na escola, tendo seu direito à educação de qualidade garantido a qualquer tempo. As secretarias de educação, municipal e estadual,

foram acionadas para prestar esclarecimentos de que maneira as crianças e jovens em idade escolar iriam ser atendidos nas redes públicas de ensino.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), diante da emergência do êxodo venezuelano, as crianças, os adolescentes e suas famílias foram foco central da atuação da Plataforma dos Centros Urbanos 2017-2020 em Manaus. Não haveria como trabalhar o enfrentamento das desigualdades sem o acolhimento estruturado de um número crescente de pessoas em situação de vulnerabilidade chegando na cidade.

Por meio da instrução normativa Nº 001/2019/SEDUC/AM, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC) estabeleceu normas e procedimentos para dar equivalência e convalidar estudos realizados no exterior em nível de ensino fundamental e médio dos estudantes estrangeiros que manifestassem interesse em ingressar nas unidades de ensino da SEDUC, para continuar seus estudos no Brasil, diminuindo, assim, barreiras que dificultavam o ingresso e permanência de estudantes migrantes e refugiados na rede estadual de ensino.

Os Espaços Amigáveis para Crianças (EACs), denominados de Super. Panas (súper amigos, em espanhol) foram instalados em diversos locais de Manaus. Somente em 2020, mais de 20 mil atendimentos foram realizados por meio da estratégia Súper Panas, com atividades lideradas pelo UNICEF em parceria com a organização Aldeias Infantis SOS. Dentre as importantes ações, o Super Panas desenvolveu atividades educacionais de apoio à transição ao sistema brasileiro de educação para crianças e adolescentes migrantes e refugiados, numa abordagem multicultural, em espaços localizados em abrigos e fora deles. (UNICEF).

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a organização não governamental Aldeias Infantis SOS, coordenados pela Faculdade de Letras / UFAM, desenvolveram um projeto de extensão nos abrigos e nos centros de acolhimento instalados em Manaus. Através de encontros virtuais temáticos, por meio de dispositivos móveis conectados à internet (celulares, tablets e TVs), foi possível realizar a interação entre crianças e adolescentes de diferentes espaços, acompanhados por professores e estudantes bolsistas da UFAM, monitores e educadores das Aldeias Infantis SOS e a equipe do UNICEF, promovendo, entre os participantes, o desenvolvimento de competências ancoradas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e habilidades digitais.

A Defensoria Pública da União endereçou ofício às secretarias de educação, municipal e estadual, com questionamentos acerca do atendimento escolar aos migrantes venezuelanos, após relatos à DPU de que não estavam tendo acesso às escolas. Considerando que a educação básica obrigatória tem caráter universal e não distingue a nacionalidade, a Defensoria Pública da União requereu informações acerca das questões que seguem:

- a) Se há planejamento para atendimento itinerante em escolas para viabilizar a integração de crianças imigrantes nas turmas

específicas de adaptação de acordo com o nivelamento do estudo (antes do teste de nivelamento);

b) Como é realizado o teste de nivelamento e se tem prazo para realizar o teste?;

c) Mesmo não existindo teste e nivelamento, se há orientação para que as escolas façam a matrícula;

d) Qual a orientação que se tem repassado aos diretores da escola sobre a integração das crianças venezuelanas?;

e) Existe algum projeto para oferecimento de curso de português?;

f) Oferecimento de classe para jovens adultos para imigrantes?;

g) A entrega de fardamento e material escolar é feita quando? A falta de fardamento pode ser motivo para impedir o acesso à educação?;

h) Quais políticas públicas estão sendo implementadas por esta Secretaria dentro da temática da migração venezuelana?;

i) O plano estadual de migração, publicado pelo Decreto Estadual nº 39.317, está sendo atendido por esta Secretaria, quais os tópicos já atendidos, destacadas as dificuldades alcançadas a sua implementação por completo. (DPU, 2018, p. 38)

É importante destacar que as ações de acolhida, abrigo, inserção nas escolas e mercado de trabalho foram resultado de esforços conjuntos, pois, devido a demanda, nem todos puderam estar nos abrigos (cujo prazo de permanência era de 3 meses), nem todos tiveram acesso à escola, nem todos conseguiram emprego ou puderam voltar ao seu país de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular investigado foi a língua portuguesa, sendo, portanto, a segunda língua para os migrantes venezuelanos, constituintes do corpus pesquisado.

Além da pesquisa bibliográfica e de autores para referenciar o estudo, ancorou-se também na aplicação de um questionário aos docentes, com o intuito de destacar as estratégias de ensino utilizadas pela escola pública estadual para inserção e aprendizagem do aluno migrante venezuelano matriculado no ensino fundamental II, sendo pertinente relacionar os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa para ministrar os conteúdos de LP, identificando os procedimentos metodológicos e os critérios utilizados para avaliar o desempenho dos alunos venezuelanos neste componente curricular.

Neste estudo foi possível identificar que, em geral, os docentes tiveram dificuldade para se comunicar com os alunos, pois declararam não falar com fluência nenhum outro idioma e apenas um declarou ter fluência na língua inglesa. Assim, podemos inferir que por mais boa vontade e tentativa dos professores buscarem o diálogo com os migrantes venezuelanos, desconhecer a língua constitui-se num entrave para a comunicação e interação necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Assim, um dos objetivos específicos desta pesquisa é respondido, pois buscou detalhar os desafios enfrentados pelos docentes ao ministrar aulas aos alunos venezuelanos.

Os recursos tecnológicos foram importantes no biênio estudado. A exibição das aulas em televisão aberta e, portanto, gratuita aos alunos, foi importante para que os alunos pudessem assistir as aulas gravadas com os conteúdos do componente curricular. O aparelho celular também foi utilizado como ferramenta pedagógica para a disseminação e compartilhamento de informações e exercícios aos alunos, por meio do aplicativo de mensagens Whatsapp, sendo apontado pelos docentes como a ferramenta mais utilizada e, por conseguinte, eficiente naquele período. No entanto, é inegável que apresentava limitação comunicacional entre professor e aluno pela ausência da interação.

Nos anos letivos de 2020 e 2021, os alunos foram avaliados em anos escolares atípicos, com ferramentas educativas inseridas em ambientes remotos, híbridos e presenciais e a avaliação não foi tarefa fácil, considerando as circunstâncias amplamente relatadas neste estudo. Dentre as dificuldades apontadas, a falta de compreensão dos textos e, conseqüentemente, a interpretação destes, figura entre as principais dificuldades dos alunos. O fato de não conhecerem a LP também foi fator preponderante nos viés avaliativo. Outra dificuldade apontada pelos professores é o fato de não dominarem e nem realizarem as leituras solicitadas. Fator compreensível, considerando o desconhecimento da língua portuguesa e, conseqüentemente, os alunos não tiveram aproveitamento esperado na resolução das atividades propostas.

Acreditamos que as medidas educativas adotadas pela Seduc-AM trouxeram o aparato tecnológico para dar suporte neste período, sendo louvável o trabalho da Secretaria em desenvolver o projeto Aula em casa, com pacotes de aulas e videoaulas para serem disponibilizadas aos alunos, em cumprimento à política educacional do Estado do Amazonas. Esta iniciativa rendeu reconhecimentos à Seduc/Am e este formato educacional foi compartilhado com mais onze estados brasileiros.

No entanto, este estudo não se esgota aqui, em razão de ser um fato social recente em vários estados brasileiros e já indica novos caminhos a serem traçados pelos docentes, pois a sala de aula tornou-se bilíngue com a presença dos migrantes venezuelanos, que mostraram que a escola deve estar preparada para atendê-los, contudo, os professores precisam sentirem-se seguros para desenvolver sua prática docente, atendendo aos alunos inseridos em sala de aula, independentemente de sua nacionalidade.

REFERÊNCIAS

- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Proteção de refugiados e migrações mistas: o Plano de Ação de 10 pontos**. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Documentos_do_ACNUR/Diretrizes_e_politicas_do_ACNUR/Migracao/A_protecao_dos_refugiados_e_a_migracao_mista
- AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. **A realidade da educação brasileira a partir da covid-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.
- BAENINGER, Rosana *et al.* **Migraciones Fronterizas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO)–UNICAMP, 2018.
- BRANDÃO, A.P.; SILVA, F.A.M.; SANTOS, S.S. **Os desafios do ensino de PLAc para os indígenas warao em belém**. Muiraquitã, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 7, n. 2, 2019.
- BULEGON, M.; SOARES, L. F. **Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 3, 2019, p. 638-655.
- GOMES, Ádria dos Santos. **Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de Língua Espanhola na rede Municipal de Educação SEMED/Manaus**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- ORLANDI, E. **O político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização**. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 11–18.
- SÁNCHEZ, Daniel Guillermo Gordillo. **A migração venezuelana da perspectiva da educação e da escola: uma revisão inicial da literatura**. XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020). ISSN: 2595-7945.
- SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. In: *Pobreza urbana*. 2009. p. 134-134.



Elementos Socioeconômico e Culturais que tem Dificultado a Ação do Coordenador Pedagógico no Enfrentamento das Lacunas de Aprendizagem Provocado pela Pandemia do Covid 19, na Escola Estadual Iraci Leitão, Coari-AM, Brasil 2022

Socioeconomic and Cultural Elements that Have Hindered the Pedagogical Coordinator's Action in Addressing Learning Gaps Caused by the covid-19 Pandemic at Iraci Leitão State School, Coari-AM, Brazil 2022

Irlene da Silva Paulo

Resumo: O presente estudo analisa o papel do coordenador pedagógico na articulação das práticas docentes voltadas à recuperação da aprendizagem na rede estadual de Coari (AM), no ano de 2022, com foco nos impactos causados pela pandemia da covid-19. A pesquisa revisita fundamentos teóricos sobre alfabetização, letramento e gestão pedagógica, buscando compreender os desafios enfrentados pelos educadores na superação das lacunas de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de refletir sobre o contexto histórico e legal da função supervisora e coordenadora, o estudo identifica fatores socioeconômicos e culturais que dificultam a atuação do coordenador, destacando sua importância na promoção de uma educação de qualidade, equitativa e transformadora. A investigação, de caráter teórico e de campo, desenvolvida na Escola Estadual Iraci Leitão, envolveu professores, gestores e alunos, evidenciando a necessidade de práticas colaborativas, políticas públicas eficazes e formações continuadas que fortaleçam a coordenação pedagógica como eixo essencial do processo educativo.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; recuperação da aprendizagem; alfabetização; letramento; pandemia; gestão escolar.

Abstract: This study analyzes the role of the pedagogical coordinator in coordinating teaching practices aimed at learning recovery in the Coari, Amazonas state school system in 2022, focusing on the impacts of the covid-19 pandemic. The research revisits theoretical foundations of literacy, literacy, and pedagogical management, seeking to understand the challenges educators face in overcoming learning gaps in the early years of elementary school. In addition to reflecting on the historical and legal context of the supervisory and coordination role, the study identifies socioeconomic and cultural factors that hinder the coordinator's role, highlighting their importance in promoting quality, equitable, and transformative education. The theoretical and field-based research, conducted at the Iraci Leitão State School, involved teachers, administrators, and students, highlighting the need for collaborative practices, effective public policies, and ongoing training that strengthen pedagogical coordination as an essential axis of the educational process.

Keywords: pedagogical coordinator; learning recovery; literacy; literacy; pandemic; school management.

INTRODUÇÃO

Ao percorrer sobre as principais reflexões do processo de ensino e aprendizagem do coordenador sobre a importância da ação do coordenador pedagógico na articulação da prática pedagógica dos professores para recuperação da aprendizagem na rede estadual no município de Coari 2022. É preciso revisitar teoricamente alguns documentos, normativas, estudos, textos e livros na perspectiva histórica do método de alfabetização e Letramento e contexto das linguagens sobre as dificuldade em aprendizagem que atravessou século, ainda persiste recebendo ao longo do tempo sucessivas almejadas soluções e tentando entender esse processos, frequentes discussões complexa dos Impacto Método de letramentocomo eficácia no ciclo de alfabetização nas serie iniciais num processo de ensinoaprendizagem que a criança tenha permissão de prosseguir com ensino de qualidade nos próximos anos escolares com também aprender a progredir na sociedade que o cerca.

A concepção de aprendizagem que vê o conhecimento como algo produzido, construído pela ação e pela reflexão do sujeito. Esse sujeito, no caso o aluno, é alguém que tem experiências, saberes e conhecimento “geralmente não ensinados pelo professor, mas construídos por ele”(Telma Weisz, 2014) e que, diante de novas informações, esforça-se para compreendê-las e assimilá-las esse processo de métodos de alfabetização e letramento .

Assim a principal importância da ação do coordenador pedagógico na articulação da prática pedagógica dos professores para recuperação da aprendizagem na rede estadual no município de Coari 2022, tornam-se relevantes como potencial instrumento de combate ao analfabetismo ou alfabetizado não letrado no ciclo de alfabetização durante o processo de ensino e aprendizagem, durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021. Coordenador pedagogo enfrentar um grande desafio em gerência esta problemática mundial em decorrência ao período pandêmico que afetou o setor da educação, pensando a necessidade de alçar o ensino de qualidade, “uma vez que o direito a educação não é apenas o acesso à escola, mas de uma educação de qualidade e à inserção social ao mundo letrado” (LDB,2010, p.45). esse questionamento torna-se mais pertinente quando a escola pertence a um bairro periférico de qualquer cidade brasileira, seja ela pertencente a região norte ou a região sul, claro que há exceções, e com elas vários aspectos que podem também contribuir para toda essa problemática, no que se refere a obtenção de pais que não se compromete com o ensino de seus filhos no cotidiano escolar. Por isso, é necessário analisar os fatos, que circunstâncias, causas e meios levam os discentes a apresentarem tantas dificuldades na aquisição de conhecimento no ciclo de alfabetização, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Estes aspectos precisam ser analisados de todos os ângulos, através dos objetivos a especificá-los como: Identificar os fatores socioeconômicos que têm dificultado ação do coordenador pedagógico no enfrentamento da recuperação de aprendizagem dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

pós pandemia; Explicitar os elementos culturais que tem causado o déficit de aprendizagem e distúrbios sócio emocionais nos alunos da Escola Estadual Iraci Leitão pós pandemia; Especificar políticas públicas educacionais que podem facilitar o fazer do coordenador pedagógico como articulador do processo ensino aprendizagem na implementação do currículo escolar pós pandemia.

A importância social desta pesquisa torna-se fundamental, pois além dos conhecimentos assimilados de valor teórico que foram adquiridos através da literatura bibliográfica, pesquisa teórica, necessitou-se incluir conhecimentos in lócus através dos procedimentos metodológicos da pesquisa para a coleta de dados. Alinha de investigação adotada é “Currículo, Ensino e Sociedade”. A pesquisa realizar-se-á na escola Estadual Iraci Leitão. 276 alunos do ensino fundamental I, 01 pedagogos, 01 gestor, e 16 docentes, 10 turmas. A princípio, o estudo foi realizado através da literatura bibliográfica, posteriormente a pesquisa de campo e analítica, onde aplicar-se-á questionários semiestruturados e far-se-á entrevistas semiestruturadas no período de quatro meses: maio, junho, julho e Agosto de 2022.

O processo ensino aprendizagem é algo de suma importância no processo educacional de um país, a educação visa o crescimento de uma nação em todos os aspectos, seja ele econômico, social, cultural, político etc. Encontrar meios para que esse processo aconteça de forma igualitária a todos é papel do estado e de todos os envolvidos nesse sistema de ensino, e a abordagem do tema comentar sobre a dificuldade na ação do coordenador pedagógico no enfrentamento das lacunas de aprendizagem provocado pela pandemia do covid 19, almeja esclarecer dúvidas e apresentar as inúmeras possibilidades de dificuldade que podemos alcançar com essa temática, conhecê-la para aprender a motivar os discentes ao processo de letramento pode-se também aprender, principalmente quando os objetivos são direcionados estrategicamente para a aquisição de saberes como um todo.

Diante dessas indagações, surgiu o interesse de realizar um estudo sobre os elementos socioeconômico e culturais que tem dificultado a ação do coordenador pedagógico no enfrentamento das lacunas de aprendizagem provocado pela pandemia da covid 19.

OS FATORES SOCIOECONÔMICOS QUE TÊM DIFICULTADO A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ENFRENTAMENTO DA RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS PANDEMIA

O trabalho estará versado em Diretrizes legais e fundamentos pedagógicos e filosóficos que darão embasamento fidedigno da pesquisa, dentre as principais estão as seguintes.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), bem como o Plano Nacional de

Educação (PNE) na sua meta 19 indicam: a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público e a garantia de um padrão de qualidade, entre outros, como princípios sobre os quais a educação brasileira deve se consolidar

A LDB nº 9.394/96 em seu Art. 14 determina que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, tanto a CF/1988 quanto a LDB nº 9.394/96 demonstram o quanto o papel do gestor pedagógico é importante no contexto educacional, uma vez que é ele o responsável por conduzir o processo pedagógico no universo escolar ao alcance dos seus objetivos, coordenando a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a participação de todos os profissionais da escola, garantindo o cumprimento do plano de trabalho dos docentes, promovendo a articulação com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura da paz, e tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico

A rede estadual de ensino do Amazonas, em consonância com a CF/1988 e a LDB nº 9.394/96, enfatiza no seu Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas (RGE), Resolução nº 241/2020/CEE-AM, em seu artigo 145, parágrafo único, a necessidade de o diretor pautar sua atuação em três dimensões: Gestão Pedagógica, Gestão Participativa e Gestão Administrativa e Financeira; além disso, no artigo 46 e seus e incisos, destaca, dentre outras, como função do diretor escolar.

O PESO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DECORRÊNCIA NA FORMA DE ENTENDER A COORDENAÇÃO

O papel do supervisor escolar esteve, historicamente, pautado no controle das ações da escola. Mais do que o acompanhamento do trabalho do professor, a atuação do supervisor esteve atrelada à fiscalização e não raro, à burocratização do ensino. Desde os primórdios da instalação das escolas no Brasil, à época da companhia jesuíta, os então denominados Prefeitos tinham a incumbência de primar pela execução dos planos de estudos. Segundo Horta (2007, p.40), “na configuração dos primeiros Colégios Jesuítas, vemos pela primeira vez a descrição de um cargo, Prefeito Geral, ou Prefeito de Estudos, ocupado por um profissional a quem os professores deveriam remeter-se”.

Seguindo-se no tempo histórico com as diferentes reformas educacionais propostas, vemos surgindo outras nomenclaturas, embora sempre se mantendo a peculiaridade de supervisão, apoio, inspeção ou acompanhamento ao trabalho dos professores. Em 1854,

[...] estabeleceu-se, como missão do inspetor geral, supervisionar todas as escolas, além de presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los e até mesmo substituí-los por outros (Horta, 2007, p.45).

No estado de Minas Gerais, a prática da Supervisão Pedagógica encontra menção na Reforma Educacional de 1906. Naquele contexto admitia-se um profissional, cuja incumbência estaria atrelada à fiscalização e observância da legislação de ensino. Esse profissional era denominado Inspetor Técnico. Na década de 1920 acirra-se a discussão sobre a necessidade de fiscalização dos sistemas de ensino, uma vez que eles crescem vertiginosamente devido ao processo de modernização brasileiro que traz para o âmbito escolar a necessidade da formação de futuros trabalhadores.

A inspeção escolar passa a ser instituída como forma de controlar a frequência dos alunos nas aulas, além de ter a incumbência, conforme o decreto no. 3.356, de 1921, que regulamentou a Lei no. 1.750, de fiscalizar a técnica do ensino, a disciplina dos alunos e a idoneidade, a assiduidade e a eficiência do professor (Horta, 2007, p. 57).

Nacional de Educação chama atenção para a necessidade de “assistência técnica e da inspeção e fiscalização do ensino” (Horta, 2007, p. 56). Na década de 1930, a reforma educacional promovida pelos ideais de inovação científica e instituição de métodos modernos de ensino indicou a necessidade de qualificação profissional dos professores, trazendo para o cenário a figura dos especialistas que, notadamente, incorporaram técnicas de avaliação e de treinamento do modelo empresarial. Uma dessas funções foi ocupada, nas décadas de 1945 a 1960, pela denominada orientação profissional, cujo público-alvo da atuação eram os alunos.

Vários autores da época fizeram defesa à necessidade de os especialistas atuarem no âmbito da formação de professores. Anísio Teixeira, por exemplo, em 1958 faz menção à função de especialista em educação como sendo o profissional responsável por auxiliar o professor na sua tarefa docente, segundo ele, recentemente modificada em virtude de o processo de democratização do ensino trazer para o sistema educacional não apenas alunos, como também professores de classes mais populares.

Para esse autor, a democratização do ensino trouxe para o interior das escolas quantidade de alunos que demandou quantidade de professores. Assim, as tarefas de administração, supervisão e planejamento realizadas pelo professor – denominado por Teixeira (1958) de competente – precisariam ser distribuídas a outros profissionais, igualmente professores, que, tendo tarefas específicas de

orientação, administração e supervisão escolar, precisavam, assim, ser formados para tal. No entanto, ocorreram também críticas no sentido de que, ao assumir a necessidade de auxílio ao professor, legitimava-se o fato de que este profissional não teria autonomia intelectual para pensar o seu fazer pedagógico, o que o tornava cada vez mais executor de planos de trabalho. Conforme afirma Horta (2007, p. 62),

É possível observar que a hierarquização das funções (subdivisões de competências) enfatizada nas propostas dos reformadores, coloca o profissional professor cada vez mais sob a tutela de outros profissionais. A elaboração de programas, a seleção de livros didáticos, os novos modos de ensinar e as formas de avaliação passam a ser definidos por outros especialistas.

Apesar das críticas, a função do especialista – supervisor, administrador ou orientador – ocupou cada vez mais o cenário educacional e a preocupação com a sua formação ganharam espaço nos textos legais.

A legitimidade da formação do especialista na Educação adquiriu reforço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/1971 que tratou de estabelecer critérios para a formação destes profissionais e para a expansão dos orientadores na rede pública.

A orientação foi implantada em todos os Estados [...] em cumprimento à legislação, pelos governos militares, não como uma necessidade da escola e, sim, como uma política nacional, em que o Estado regula a educação enquanto instância da sociedade civil (Horta, 2007, p. 65).

Embora tratasse do tema ‘especialistas em educação’, essa lei fazia referência aos aspectos da formação do profissional, à forma de atribuição que, conforme o artigo 34 da Lei 5692/71, fixava que “a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º grau far-se-á por concurso público de provas e títulos [...]” (Brasil, 1971). A Lei nº 5692/71 foi elaborada sob princípios teóricos de uma maior aproximação entre os sistemas de ensino e unidades escolares e na perspectiva de que o ensino deveria atender às demandas das comunidades e, portanto, as escolas teriam características semelhantes. Sendo assim, intentava uma atuação menos burocratizada da supervisão, porém na prática não foi o que aconteceu. A supervisão encontrou resistência dos administradores de escola que, diferente do que propunha a lei, acabaram fechando-se para a prática da supervisão, acreditando que o papel desta seria, ainda, o da fiscalização.

Conforme aponta Cardoso (2006), três vertentes podem ser identificadas na supervisão escolar. A primeira vertente “identificada com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas emanadas das autoridades centrais”; a segunda, pautada na ideia de divisão do trabalho “um grupo de professores pensa, organiza e planeja e outro grupo executa, quase nunca havendo retorno de informações dos da base para os da cúpula”; e uma terceira vertente que visa a “melhoria do desempenho e treinamento dos

professores primários, o que era realizado a partir do nível central do sistema de educação” (Cardoso, 2006, p. 88).

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decide, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

Resguardadas as devidas proporções, uma vez que é sabido que ao professor nunca fora dada autonomia total para decidir o rumo de suas aulas, o que fica mais evidenciado, com a inserção dos especialistas, é a cisão entre o saber técnico e o fazer. Dessa forma, os especialistas acabaram por assumir papel fundamental na garantia de execução dos planos de educação com atribuições relacionadas à orientação, fiscalização e controle das normas e, aos professores, ficou restrita a incumbência de dar aulas. Diante desse breve panorama, podemos afirmar que os sistemas de ensino sempre lançaram mão do controle de ações dentro da escola, uma vez que estas são subordinadas a diferentes interesses. Conforme afirma Garcia (2002, p. 13), a escola,

Diz a contradição fundamental desta sociedade, representando, não só os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos das classes hegemônicas, mas também expressando interesses das classes populares.

No entanto, movimentos de resistência quanto a essa forma de conceber a supervisão escolar foram sendo instalados. Os debates referentes à problemática da dissociação entre especialistas e professores apontaram para a necessidade de maior definição do caráter complementar que cada um precisaria ter em relação ao trabalho do outro, considerando ainda que o local da atuação – Secretaria de Educação/Diretorias de Ensino, e escolas – permitiria a visualização de diferentes pontos de vista sobre a mesma questão:

O curso de pedagogia anuncia a divisão de tarefas referida à área básica da educação. Orientador, supervisor e diretor têm o campo educacional como espaço comum, no qual exercem a especificidade de suas formações. Além do campo comum, têm um instrumento de trabalho comum – o currículo –, entendido no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade (Garcia, 2002, p. 15).

Em 1977 ocorre uma publicação do Ministério de Educação e Cultura, integrando a ação da orientação à de supervisão, justificando que a especialização anunciada não condizia com a sociedade brasileira que estava num momento de transição entre o que se denominava sociedade primitiva e as sociedades altamente

desenvolvidas, estas sim, comportando a especialização das profissões. Prevaleceu, então, uma ação com o caráter de desenvolver relações mais articuladas no contexto escolar entre todos os agentes da escola: alunos, professores. Na década de 1980, a ação supervisora é valorizada, passando a ser necessária na efetivação das mudanças nos contextos escolares.

Com os sucessivos estudos e pesquisas que procuraram compreender e atribuir às profissões do Magistério (especialistas, técnicos ou professores) um caráter complementar no que diz respeito ao entendimento das características semelhantes das diferentes funções houve, para tanto, por parte dos educadores e sistemas de ensino, uma preocupação em configurar novos paradigmas educacionais. Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem dos alunos e, portanto, cada um, na sua especificidade, teria contribuições a dar ao outro, sendo que todos deveriam envolver-se na discussão das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

ENTRE O VELHO, O NOVO E O ILUSÓRIO: AVANÇOS E RETROCESSOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Os avanços e retrocessos vividos pela coordenação pedagógica sempre se apresentaram engendrados por planos educacionais elaborados nos diferentes âmbitos governamentais. Uma breve inserção na história da Coordenação mostra, na década de 1960, em São Paulo, projetos que, conforme Almeida e Placco (2010), voltaram-se efetivamente para as questões pedagógicas. Como exemplo, as autoras citam o Colégio de Aplicação da Universidade São Paulo, os Ginásios Vocacionais iniciados em 1962, além do Ginásio Experimental da Lapa, de 1968. Estes foram projetos inovadores que imprimiram, nos profissionais que deles participaram, registros e saberes positivos sobre a coordenação, promovendo a emancipação intelectual dos mesmos, porém deixaram marcas indeléveis na constituição identitária, em virtude da opressão causada pelo regime ditatorial que dissolveu o trabalho construído.

O retrocesso ocorreu; porém, entre um suspiro e outro, a coordenação se ergueu novamente. Tal fato se deu com a criação da Coordenadoria para escolas técnicas em 1970, e com os Projetos Especiais para escolas carentes em 1976. De acordo com Almeida e Placco (2010), no primeiro, em decorrência das demandas surgidas, os orientadores educacionais assumiram a responsabilidade do pedagógico. E no segundo, um dos serviços previstos pela Secretaria de Estado da Educação como suporte de recursos humanos era a coordenação pedagógica. Na direção de experiências que priorizavam a coordenação do projeto político-pedagógico, da forma que entendemos que seja necessário acontecer, tivemos a criação dos CEFAMs em 1988 e das escolas padrão em 1992. Em ambos aconteceram ações que deram sustentação ao desenvolvimento do pedagógico, favorecendo o trabalho do coordenador e fortalecendo-o como profissional.

Na década de 1980, educadores defenderam uma educação emancipatória, que possibilitasse à escola contribuir para a formação de sujeitos críticos, sendo que o docente passou a ser visto em seu papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido na escola. A partir da abertura política, em 1982, as escolas públicas começaram a se reestruturar e os professores movimentaram-se em prol de melhor qualidade das escolas, no sentido de mais autonomia e de maior participação. Nas conferências brasileiras de educação, pesquisadores realçaram questões relativas à autonomia das escolas e à necessidade de organizar pedagogicamente a tarefa docente.

O coordenador pedagógico, por sua vez, foi considerado um profissional capaz de fazer a articulação entre as novas perspectivas e as expectativas educativas propostas pela pós-modernidade e pelo novo momento democrático. O coordenador que se deseja não é mais o disciplinador e domesticador das aprendizagens e do tempo escolar. Espera-se dele a abertura de espaços para o pensar e para a produção da autonomia. É o pensamento da democracia renascendo. Mas a história nem sempre vai em direção única; há avanços e retrocessos que marcam sua construção. Libâneo e Pimenta (1999), ao retomarem momentos que marcaram a educação nacional, reportam-se à I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em 1980 em São Paulo e ressaltam que tal movimento deu-se por iniciativa de educadores. Em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre formação de pedagogos e de professores, cujo foco eram os cursos de Pedagogia e de Licenciatura, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras.

A nosso ver, isso causou dúvida no tocante à identidade do Curso de Pedagogia e à formação frágil em saberes, cujo resultado se expressa na atuação incipiente dos profissionais da educação. A grande questão que se coloca nesse momento é a da formação do pedagogo a partir da docência. Ou seja, se a Pedagogia se faz pela docência, conforme o pensamento da época, não são necessários coordenadores pedagógicos; bastam os professores e estes se bastam a si próprios. Sob esse aspecto, afirma Bissoli (2002, p.5):

Com efeito, a polêmica enfrentada para definição de pedagogia e de suas relações com os demais campos de conhecimento educacional tem se refletido nas questões referentes ao seu objeto de estudo e à sua metodologia e, conseqüentemente, na delimitação e construção de seu próprio campo. Entende-se, portanto, que tais problemas de âmbito teórico acabaram por dificultar o encaminhamento de definições no âmbito prático-institucional. Sabe-se, também, que os mesmos derivam da complexidade que reveste o universo educativo. (Grifos nossos)

Essas dificuldades vieram a repercutir na construção da identidade do coordenador pedagógico, que passou a ser denominado, na maioria dos estados brasileiros, de professor-coordenador. Independentemente da área de formação, essa função passou a ser exercida por um professor, ainda que este não tivesse formação específica para tal, seguindo o pressuposto de que um bom professor

poderá coordenar pedagogicamente a escola, visto que, para isso, bastariam vontade e ser escolhido pelos pares. Essa 'ingenuidade' pedagógica desferiu um grande golpe no sentido e na dimensão epistemológica da função pedagógica de coordenar, afetando e fragmentando a construção identitária do coordenador.

Assim, entendemos que avanços e retrocessos se chocam na trajetória do coordenador. Dados da pesquisa participante que realizamos apresentam indícios de que o coordenador pedagógico ainda se vê compelido, diante das urgências, a acumular atribuições que o desviam da tarefa de coordenar. Analisamos que 50% dos sujeitos da nossa pesquisa realizam o que classificamos de multifunções e nos suspiros – o que dá para dar conta do que surge – os retrocessos marcam a sua identidade. Entendemos que os avanços do passado, no que diz respeito à estrutura pedagógica e às exigências para ser e estar coordenador, diluíram-se, reafirmando que a Pedagogia não se faz pela docência. Ao analisar os dados coletados na pesquisa participante que realizamos, vemos explicitamente que esta área retrocedeu em comparação aos projetos iniciais. Os atuais coordenadores, considerando-se o período de realização da pesquisa, apontaram como dificuldades, entre outras, a falta de conhecimento profissional e a inexperiência.

OS ELEMENTOS CULTURAIS QUE SÃO CAUSADORES DE DÉFICIT DE APRENDIZAGEM E DISTÚRBIOS SÓCIO EMOCIONAIS NOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS

O problema de aprendizagem é considerado como o sintoma que expressa algo e possui uma mensagem. Assim, o não aprender tem uma função tão integradora quanto o aprender.

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático (Tuleski e Eidt, 2007).

A origem do problema de aprendizagem pode estar relacionada com o modelo de relação vincular que cada criança estabelece e que foi desenvolvido e articulado nas suas primeiras relações com a mãe. De acordo com Weiten (2002), estas relações são estabelecidas desde o pré-natal, quando os bebês passam pelos estágios germinal, embrionário e fetal, ao contexto familiar no qual a criança está inserida.

Uma outra situação pedagógica a ser considerada são os distúrbios reativos de aprendizagem, isto é, são aqueles que surgem no decorrer de crises situacionais: o nascimento de um irmão, a perda de um ente querido, separação dos pais, a troca de uma professora, a mudança de cidade, de escola, entre outras situações.

Estas situações sugerem que o baixo rendimento pode ser consequência da depressão, em função da falta de interesse e motivação da criança em participar de atividades escolares, bem como sua tendência para sentimento de

autodesvalorização (Brumback e Cols. 1980). As problemáticas descritas merecem considerações a nível preventivo, uma vez que, mal manejadas pela família, pela escola ou por profissionais da área de saúde mental, podem organizar-se em problemas processuais de aprendizagem, geradores da carreira de fracasso escolar.

O educador enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, bem como protagonista na resolução e estudo das dificuldades de aprendizagem deve obter orientações específicas para que desenvolva um trabalho consciente e que promova o sucesso de todos os envolvidos no processo (Soares, 2006).

A dificuldade de aprendizagem pode ter origem em problemas físicos, psíquicos e emocionais. O clima familiar, a falta de estímulo ou a inadaptação do aluno à escola, também influenciam no desempenho das crianças, podendo provocar desinteresse passageiro pelos estudos, trazendo prejuízos no rendimento escolar.

O estudo das dificuldades de aprendizagem constitui-se num campo amplo e complexo, envolvendo determinantes sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e médicos. Assim, torna-se necessário ter uma visão global do problema de aprendizagem para melhor avaliar e compreender os vários fatores envolvidos.

O fato é, que algumas crianças matriculadas na escola não apresentam os pré-requisitos básicos para a sua alfabetização, isto é, possuem problemas (de alguma ordem) que as impedem de acompanhar o ritmo da classe. Os alunos são realmente diferentes em suas características e potencialidades. Desta forma, a escola deve então se ajustar a eles para lhes propiciar maior desempenho.

Atribuir o problema das dificuldades de aprendizagem na má formação dos professores parece ser puro reducionismo. É preciso reconhecer que essas dificuldades são um fenômeno complexo e multifacetado e deve-se encontrar um caminho sólido para enfrentá-lo. Garantir aos professores o domínio daquilo que ensinam, sem descuidar de habilitá-los para o manejo adequado da classe, para a seleção de métodos e procedimentos de ensino adequados para as necessidades pedagógicas. Ao criar a Política Nacional de Formação de Professores, a qual faz parte do Plano Nacional de Educação.

A Dimensão da Gestão Pedagógica é a mais relevante para a gestão escolar, por estar relacionada diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, que é a atividade-fim da escola e, portanto, norteia todas as demais dimensões: a participativa, a administrativa e a pessoal, ou seja, ela é essencial para que os professores possam ensinar e os alunos sejam instrumentalizados com os meios necessários para aprender, garantindo a melhoria na gestão da qualidade do ensino, como aborda Lück:

Evidentemente lógico que as ações desenvolvidas na escola tenham um manifesto e intencional sentido pedagógico, isto é, que todas e cada uma delas constituam-se em um ato direcionado intencionalmente para transformações dos processos sociais

nela praticados e, em última instância, de transformação da própria prática pedagógica e da escola comoum todo, de modo a que os alunos tirem melhor proveito dela. Daí porquese constitui a gestão pedagógica numa das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existe na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegados. (Luck, 2009, p. 94)

Reforçando esse entendimento, a LDB 9.394/96 expressa a primazia da Gestão Pedagógica na administração escolar ao determinar, no artigo 12, incisos I, III, IV, V, VIII, IX, X, que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas, velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, além de prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento.

O mesmo se dá no Artigo 13, incisos I, II, III, IV e V, que destaca como incumbência dos docentes, dentre outras, a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, elaboração do plano de trabalho, o zelo pela aprendizagem dos alunos, o estabelecimento de estratégias para recuperação dos de menor rendimento e, por fim, a ministração dos dias letivos estabelecidos e a participação integral em períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Assim, verifica-se que, nos artigos 12 e 13, a LDB 9394/96 impõe sobre a gestão escolar maior peso sobre as questões pedagógicas, o que exige do diretor 14 uma sólida formação pedagógica, pois ele precisará ter competências e habilidades que o qualifiquem a coordenar e liderar a escola rumo à concretização de seus objetivos e metas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a importância da ação do coordenador pedagógico na articulação da prática docente evidencia que esse profissional desempenha papel central na reconstrução do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos desafiadores como o pós-pandemia. Em Coari, a realidade observada mostra que o coordenador é o elo entre o corpo docente, a gestão escolar e a comunidade, sendo responsável por promover a integração de saberes, orientar práticas pedagógicas e garantir o cumprimento do direito à educação de qualidade. Os desafios enfrentados — desde fatores socioeconômicos até lacunas na formação dos professores — reforçam a necessidade de repensar o papel do coordenador não apenas como gestor, mas como articulador e formador de práticas transformadoras. O estudo aponta que a recuperação da aprendizagem exige um olhar sensível às desigualdades sociais e culturais, além de políticas educacionais que ofereçam suporte técnico e pedagógico às escolas. Assim, o fortalecimento da coordenação pedagógica é condição indispensável para consolidar uma educação inclusiva, participativa e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.
- BISSOLI, Maria Angélica. **A identidade do coordenador pedagógico: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação, v. 7, n. 20, p. 5-15, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.
- CARDOSO, Maria Tereza. **Supervisão e coordenação pedagógica: caminhos da formação e da prática**. Campinas: Papirus, 2006.
- GARCIA, Regina Leite. **Supervisão escolar: o trabalho coletivo e a formação permanente do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.
- HORTA, José Silvério Baía. **Supervisão escolar e a democratização do ensino: uma análise histórica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar e qualidade da educação: formação do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **A formação de professores: da concepção clássica à moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TELMA WEISZ. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2014.
- TULESKI, Sônia; EIDT, Neide. **Dificuldades de aprendizagem: teoria e prática na sala de aula**. Curitiba: Juruá, 2007.
- WEITEN, Wayne. **Psicologia: temas e variações**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



O Aproveitamento dos Caroços Após o Processamento da Polpa de Açaí, o Estudo sobre o Descarte dos Resíduos e dos Problemas Sociais e suas Consequências sobre o Meio Ambiente numa Interação entre Alunos e Comunidade Escolar da Sede do Município de Codajás no Período de 2020 a 2021

The Use of Pits After Açaí Pulp Processing, the Study of Waste Disposal and Social Problems, and Their Environmental Consequences in an Interaction Between Students and the School Community in the Headquarters of the Municipality of Codajás from 2020 to 2021

Maria Alves de Sant'Ana

Doutorado em Ciencias De La Educacion. Universidad Del Sol, Unades, Paraguai- 2022. Especialização em Mestrado em Educação. (Carga Horária: 740h). Fundação Universitária Iberoamericana - Florianópolis, FUNIBER, Brasil. Especialização em Didática do Ensino Superior. Faculdade da Serra, FASE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1640129643396314>

Resumo: O presente trabalho aborda o aproveitamento dos resíduos provenientes do beneficiamento do açaí no município de Codajás-AM, destacando a importância da integração entre escola, comunidade e meio ambiente no processo educativo. A pesquisa, desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, teve como objetivo estimular a reflexão sobre o descarte inadequado dos caroços do açaí e buscar alternativas sustentáveis para sua reutilização. Por meio de pesquisa de campo, estudos bibliográficos e ações educativas, os estudantes investigaram o impacto ambiental e social gerado pelo acúmulo desses resíduos, propondo soluções como a transformação em substrato, carvão vegetal e materiais artesanais. A prática educativa pautada na realidade local demonstrou a relevância da Educação Ambiental como instrumento de conscientização e cidadania, fortalecendo o protagonismo estudantil e a relação escola-comunidade. Assim, o estudo evidencia que o conhecimento aliado à ação social pode promover mudanças significativas na sustentabilidade e na qualidade de vida da população.

Palavras-chave: educação ambiental; sustentabilidade; resíduos do açaí; escola e comunidade; reaproveitamento de resíduos.

Abstract: This paper addresses the use of waste from açaí processing in the municipality of Codajás, Amazonas, highlighting the importance of integrating school, community, and the environment in the educational process. The research, conducted with third-year high school students at Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho State School, aimed to stimulate reflection on the improper disposal of açaí pits and seek sustainable alternatives for their reuse. Through field research, bibliographical studies, and educational initiatives, the students investigated the environmental and social impacts of the accumulation of this waste, proposing solutions such

as transforming it into substrate, charcoal, and artisanal materials. The educational practice, based on local realities, demonstrated the relevance of Environmental Education as a tool for raising awareness and citizenship, strengthening student empowerment and the school-community relationship. Thus, the study demonstrates that knowledge combined with social action can promote significant changes in sustainability and the population's quality of life.

Keywords: environmental education; sustainability; açaí waste; school and community; waste reuse.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem se configura como uma ferramenta para muitas possibilidades e não se limita aos espaços escolares. Seu alcance depende de iniciativas, de interação entre a vida comunitária e os objetivos da educação. Não se podem dissociar as atividades sociais, econômicas, religiosas ou culturais do encaminhamento do fazer pedagógico. Esta diretriz trouxe uma vertente a este trabalho dissertativo por meio dos objetivos elencados e prioritariamente transformar a realidade socioeconômica por meios de ações, atitudes reflexivas unindo o conhecimento para as inovações, para servir ao propósito de ser agente de transformação do meio em que vive.

O trabalho buscou motivar os alunos finalistas do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, para serem coautores desta pesquisa-ação, no sentido de ver, julgar e agir dentro dos propósitos estabelecidos com estudos sobre o tema, pesquisa junto à comunidade de pais e vizinhança das fábricas despulpadoras de açaí no Município de Codajás. Devido ser três turmas de aluno, foram distribuídos em grupos de cinco e seis alunos e conforme necessidade de entendimento do tema utilizou a seguinte estratégia: informações por meio de estudos, leitura e pesquisa bibliográfica; levantamento da situação do descarte dos caroços, cada grupo responsável por um quadrante da cidade de Codajás, atendendo o conhecimento por serem moradores dos bairros e já saberem antemão onde fotografar ou pesquisar; levantamento de dados sobre a quantidade de caroços descartados junto aos batedores de açaí; trazer as informações e relatar aos demais colegas da classe para alinhar a pesquisa, aparar dualidades, compreender o fenômeno como recorrente na maioria das áreas pesquisadas.

Após este trabalho realizado, passamos a organizar o Seminário, com participação de autoridades locais e cada grupo sendo responsável por uma etapa do evento, que se encontra minuciosamente descrito no marco analítico. As oficinas não puderam ser realizadas devido ao estado de pandemia e não poderemos nos reunir para a prática deste objetivo, mas, individualmente, tivemos a contribuição de artesãos locais que mostraram seus trabalhos e estão dispostos a organizar oficinas para ensinar e expandir o número de artesãos na fabricação de semijoias e artesanatos feitos com materiais do açaizeiro.

Parte desta dissertação. Em contrapartida, as ações positivas foram a transformação dos caroços em substrato e em carvão vegetal, além do replantio em

mudas saudáveis para o replantio ou plantio de mais árvores e consequentemente aumento da produção, que é bem significativa colocando o município como maior produtor de açaí do Estado do Amazonas. Um olhar sobre a situação socioeconômica dos municípios e a interação com os alunos do Ensino Médio, especificamente do 3º Ano, idade entre 16 a 18 anos, concluintes da Educação Básica, da Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, do Município de Codajás situado à margem esquerda do Rio Solimões, distante 240 Km em linha reta da Capital do estado, Manaus.

O município de Codajás continua sendo o maior produtor de açaí do Estado. Nogueira (2006) esclarece que cerca de Município de Codajás - AM 101 80% da produção de frutos têm origem no extrativismo, e apenas os 20% restantes são provenientes desses açaizais manejados e cultivados em várzea e terra firme. Por isso a produção no estado do Amazonas se caracteriza por atividades realizadas em áreas dispersas, de modo diferente do modo como ocorre em outras áreas no país. O açaí da espécie (*Euterpe precatoria* Mart) é uma palmeira nativa da América do Sul, da família Arecaceae, especificamente da região Amazônica cujos frutos são pequenos, arredondados e de coloração roxo-escuro. De acordo com Henderson (1995) no Brasil a palmeira ocorre nos estados do Acre, Amazonas, Rondônia e Pará.

O resíduo gerado do fruto do açaí é basicamente formado pelo caroço do açaí ou semente, e as fibras do açaí que são provenientes do beneficiamento do fruto da palmeira. Seu consumo gera elevada disponibilidade de resíduos, sendo que este ainda não tem uma destinação econômica adequada (Silva *et al.*, 2004). O aproveitamento racional dos recursos naturais para suprimento de todas as operações humanas contribui com o gerenciamento das atividades antrópicas na biosfera (Catunda, 2016). Conforme Sach (2013) nos países tropicais como o Brasil, que detém o privilégio de possuir recursos naturais suficientes para transformar oportunidades em sustentabilidade. Buscar saídas para situações emergenciais nos remeteu a observar com cuidado, atenção e procura pistas que pudessem motivar e acordar, estimular e encontrar meios de solucionar problemas de manuseio, de reaproveitar os caroços remanescentes da fabricação da polpa do açaí, quando extraído seu vinho.

Estes caroços se tornaram um entrave para a coleta de lixo e o armazenamento nas agroindústrias e fábricas caseiras espalhadas pelos bairros e contribuem para diversos problemas sociais, ambientais e também de saúde para seus habitantes. A exploração de açaí aumentou durante os últimos anos, onde muitos empreendedores investiram em oportunidade de negócio. As agroindústrias são atividades econômicas da industrialização dos produtos agrícolas, onde os microempreendedores executam seus serviços sendo o meio de transformação mais comum dos produtos naturais e beneficiamento.

A crescente demanda por polpa do fruto do açaí, a instalação de indústrias para atender essa demanda é atualmente uma atividade em expansão na região, gerando renda e melhorando a qualidade de vida para as populações ribeirinhas e urbanas (Mochiutti *et al.*, 2011). A palmeira é considerada totalmente benéfica

em todos os sentidos, não apenas pela estrutura que apresenta e sim pelo teor de contribuição à saúde humana. As vantagens do uso do açaí vão além da sua limitação de uso para beneficiamento da polpa, tal como relatado por Massanet (2009), ao afirmar que da palmeira tudo se aproveita: frutos (alimento e artesanato), folhas (coberturas de casas e trançados), estipe (ripas de telhado), raízes (vermífugo), palmito (alimento e remédio anti-hemorragico). Atualmente o fruto do açaí é produto de exportação e a importância socioeconômica do açaizeiro decorre, portanto, do seu enorme potencial de aproveitamento integral de matéria-prima. No entanto, seu beneficiamento ainda é parcial, gerando após a utilização do item mais consumido, a polpa, enormes volumes de resíduos sólidos tais como a estrutura do resíduo, que consiste em: fibra borra e semente.

Considerando que o processamento é feito em áreas urbanas, o rejeito, geralmente, é tratado como lixo urbano, trazendo transtorno para a coleta (Padilha, 2005). De acordo com Elacher *apud* Carvalho (2005) o processamento do açaí origina uma grande quantidade de resíduos, com rendimento de polpa de aproximadamente 26,4%, o que remete a um baixo aproveitamento, gerando grande quantidade de semente (73,6%), que é o resíduo gerado no processo de beneficiamento do fruto. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (NBR 10004/1987), a semente de açaí, está classificada como resíduo comercial, onde é produzida por agroindústrias em suas atividades de processamento do produto.

Na atualidade o resíduo gerado pelo açaí é considerado um problema ecológico que traz transtorno para população, uma vez que esse resíduo destinado de forma incorreta traz impactos ambientais como: poluição visual onde os resíduos são deixados em locais que visem prejudicar a saúde visual das pessoas; lixeiras viciadas (resíduos lançados em ruas ou caçadas, que podem causar acidentes), descarte em rios ou lixões sem o devido tratamento, desperdiçando seu valor econômico que ao ser atribuído no produto final poderia ser aproveitado e virar renda para as comunidades. Segundo a Política Nacional dos Resíduos Sólidos – Lei nº 12.305/2010, é de responsabilidade de o gerador dar destinação correta para os resíduos gerados por sua conduta, independentemente da quantidade de resíduos, caso não tenham uma destinação adequada podem gerar sérios danos ao meio ambiente (Brasil, 2017).

O resíduo do açaí provindo do tempo de repouso a céu aberto e sem nenhum prévio tratamento, ele resulta um líquido escuro e ácido, de cheiro desagradável proveniente da decomposição chamado “chorume” que contamina os lençóis freáticos e traz danos à saúde humana. Com isso surge a opção de potencializar o caroço do açaí, resíduo natural não valorizado na atualidade, é necessário encontrar alternativas de aproveitamento, reciclagem, compostagem, recuperação ou outras destinações a fim de viabilizar formas adequadas evitando riscos à saúde pública, segurança e minimizar problemas ambientais.

Com base no exposto, este trabalho teve por objetivo avaliar o potencial de aproveitamento dos resíduos de açaí, oriundos das fabricas caseiras e agroindústrias, valendo-se do estudo e reflexão da própria realidade, com alunos finalistas da Educação Básica, onde atuamos como professora e contribuindo para refletir sobre

a realidade social, a responsabilidade sócio ambiental, a preservação da vida e a garantia de subsistência comunitária. Os processos educacionais relacionados ao reaproveitamento dos resíduos do beneficiamento do açaí e dos problemas oriundos do extrativismo para a monocultura e suas consequências sobre o meio ambiente e a comunidade escolar da sede do município de Codajás no período de 2020 a 2021 objetivou contribuímos na relação entre a Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga e a Comunidade possibilitando novas maneiras de integração comunicativa entre linguagens, metodologias e tecnologias sociais, alicerçado pela legislação e abordagem da Educação Ambiental, revisando os principais trabalhos publicados e a demanda acerca das questões urgentes da preservação do meio e da necessidade de superação de injustiças sociais, econômicas, de subsistência, de sustentabilidade e para a qualidade de vida. Cientes de que o processo educativo deve contribuir para a realização pessoal, social, econômica e histórica dos sujeitos desta ação, que direcionada para um olhar para dentro de cada um, para nossa realidade e poder contribuir na relação entre escola e comunidade possibilitando novas formas de comunicação e integração de tecnologias e linguagens, novas metodologias, novas formas de organização social e comunitária.

A busca pela mediação entre o ensino e a inclusão das problemáticas locais como forma de ver, reconhecer, refletir e ser partícipe desta transformação para sua comunidade nos coloca alunos e professores, como sujeitos deste processo. Os resíduos resultantes do benefício do açaí fazem parte da problemática ambiental causando acidentes de trânsito com motociclistas e portadores de bicicletas, acúmulo de lixo que atrai roedores e animais peçonhentos além da ameaça de degradação do solo numa monocultura, representam uma série de consequências tanto para o solo quanto para seus habitantes. Nesse retrato, instauramos nosso propósito e nossa esperança de efetuar ações de cidadania para a sustentabilidade.

PRINCIPAIS PRÁTICAS NO GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS URBANOS

Existem algumas ações educativas que devem ser postas em prática no cotidiano das pessoas, levando o ser humano a uma alteração em seus hábitos, com o intuito de amenizar os impactos negativos causados pelo consumismo exacerbado.

Dentre as principais alternativas que devem ser adotadas estão os 3 RS e a compostagem. Pode-se dizer que as preocupações com a coleta, o tratamento e a destinação dos resíduos sólidos representam, porém, apenas uma parte do problema ambiental. Vale lembrar que a geração de resíduos é precedida por uma outra ação impactante sobre o meio ambiente - a extração de recursos naturais. (MMA, 2010).

Redução - Antes de reutilizar, reciclar, o ser humano tem que ter noções daquilo que realmente é necessário ter. A redução consiste em ações que visem à diminuição da geração de resíduos, seja por meio da minimização na fonte ou

por meio da redução do desperdício. Na redução, o objetivo é comprar bens e serviços de acordo com nossas necessidades para evitar desperdícios, adotando um consumo não apenas com consciência ambiental, mas também econômico. Exemplos de atitudes que visam à redução do desperdício são: uso racional da água, economia de energia elétrica e de combustíveis. (Castiglioni, 2016).

Reutilização - Reutilizar consiste em dar nova funcionalidade a produtos ou materiais que comumente consideramos sem valor e logo descartados no lixo. Esta prática provoca uma redução final significativa nos RSU que iriam parar no lixão, nas ruas sem qualquer tipo de tratamento. (Silva *et al.*, 2004). Atividades realizadas em escolas, principalmente nas séries iniciais, motiva a criança a realizar práticas de reaproveitamento de produtos. De acordo com Machado e Navarine (2014, p. 1) “pode-se perceber a importância desta atividade para conscientização sobre o meio ambiente propondo alternativas de destino para alguns tipos de materiais a partir da reutilização, como a fabricação de brinquedos a partir de garrafas Pet”.

Reciclagem - Um dos métodos utilizados para tratamento dos resíduos sólidos e assim amenizar seus impactos no meio ambiente, a reciclagem é definida pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) como: Conjunto de técnicas de reaproveitamento de materiais descartados, reintroduzindo-os no ciclo produtivo. Reciclar é preciso, e é de fundamental importância para a vida do ser humano e do meio ambiente. Ano após ano a reciclagem vem crescendo no mundo inteiro, isto porque, a consciência da população a respeito da reciclagem está cada vez maior. (Silva, 2004).

Todo ser da natureza gera resíduo, o ser humano por sua vez diferencia-se dos outros seres pela capacidade de beneficiar, transformar aquilo que gera. Entretanto o homem introduz no meio ambiente, produtos que o meio não está familiarizado. O que o ser humano necessita, é saber usar essa capacidade de transformar para solucionar este problema, para reciclar, para usar as coisas que hoje encontram-se por aí dispersas e colocá-las novamente no ciclo. (Tenório, 2012).

Compostagem - Dentre as prioridades da PNRS, encontramos o Tratamento dos RS. Sendo inevitável a geração de resíduos, por se tratar basicamente de restos de alimentos do nosso cotidiano sem uma tecnologia adequada para sua reciclagem ou mesmo como são coletados nas cidades estes resíduos orgânicos. Dentre os tratamentos capazes de solucionar esta problemática podemos citar a compostagem. Por ser tida como uma destinação adequada ambientalmente possui inúmeros benefícios como adubo e um ótimo fertilizante rico em matéria orgânica que pode ser aplicado no plantio de várias espécies até mesmo alimentícias.

Além de atenuar sensivelmente a quantidade que seria disposta nos aterros ou lixões, prolongando assim sua vida útil. Quando realizado em grande escala, a compostagem traz outra grande contribuição que seria a minimização da produção dos Gases do Efeito Estufa (GEE's) já que o gás carbônico oriundo do processo aeróbico da compostagem é 20 vezes menos poluente que o metano, gás emitido no processo anaeróbico no interior dos aterros. (Dal Bosco *et al.*, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no município de Codajás-AM demonstrou que a Educação Ambiental é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de unir escola, comunidade e meio ambiente em prol de uma causa comum: a sustentabilidade. O estudo sobre o descarte dos caroços do açaí evidenciou um problema real e recorrente, que afeta diretamente a saúde pública, o meio ambiente e a economia local. No entanto, também revelou o potencial criativo e empreendedor da comunidade para transformar resíduos em oportunidades de geração de renda e preservação ambiental.

A participação ativa dos alunos do Ensino Médio como pesquisadores e agentes sociais reforçou a importância da educação como mediadora de mudanças comportamentais e culturais. As ações de pesquisa, análise e divulgação dos resultados possibilitaram uma aprendizagem significativa, conectada à realidade local, despertando o senso crítico e o compromisso socioambiental dos jovens. Conclui-se que o reaproveitamento dos resíduos do açaí, além de contribuir para a mitigação dos impactos ambientais, fortalece a consciência ecológica e estimula o desenvolvimento sustentável, tornando-se exemplo de como a prática pedagógica pode promover cidadania, inovação e responsabilidade coletiva.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10004: Resíduos sólidos – Classificação**. Rio de Janeiro: ABNT, 1987.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2010.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente (MMA)**. *Gestão Integrada de Resíduos Sólidos*. Brasília: MMA, 2010.

CASTIGLIONI, F. **Educação ambiental e o consumo consciente: práticas de sustentabilidade**. São Paulo: Cortez, 2016.

CATUNDA, P. **Gestão ambiental e sustentabilidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

DAL BOSCO, A.; SILVA, R.; LIMA, J. **Compostagem como alternativa sustentável para resíduos orgânicos urbanos**. *Revista Brasileira de Meio Ambiente*, v. 8, n. 2, p. 45-59, 2017.

ELACHER, R. apud CARVALHO, M. **Resíduos do beneficiamento do açaí e impactos ambientais**. Manaus: Editora UEA, 2005.

HENDERSON, A. **The Palms of the Amazon**. New York: Oxford University Press, 1995.

MACHADO, L.; NAVARINE, F. **Educação ambiental e reutilização de materiais recicláveis nas escolas.** *Revista Educação e Sustentabilidade*, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2014.

MASSANET, M. **Açaí: o ouro roxo da Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2009.

MOCHIUTTI, S. *et al.* **Agroindústrias e sustentabilidade na Amazônia: o caso do açaí.** *Revista de Estudos Amazônicos*, v. 3, n. 2, p. 17-30, 2011.

NOGUEIRA, O. **Produção e manejo do açaí no Estado do Amazonas.** *Boletim Técnico da Embrapa Amazônia Ocidental*, n. 45, 2006.

PADILHA, D. **Gerenciamento de resíduos sólidos e sustentabilidade urbana.** Manaus: Editora UFAM, 2005.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

SILVA, M. C.; SOUZA, A. L.; LIMA, R. F. **Resíduos do açaí: desafios e oportunidades de aproveitamento sustentável.** *Revista Amazônia Ciência & Desenvolvimento*, v. 4, n. 2, p. 34-48, 2004.

TENÓRIO, J. A. S. **Reciclagem, meio ambiente e sustentabilidade.** São Paulo: Manole, 2012.



Metodologias Ativas de Aprendizagem e o Ensino de Ciências

Active Learning Methodologies and Science Teaching

Vanura Pinheiro da Silva

Resumo: O ensino de Ciências, historicamente pautado em métodos tradicionais, necessita de uma transformação que promova a aprendizagem significativa, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. As metodologias ativas de aprendizagem surgem como estratégias eficazes para envolver o aluno no processo de construção do conhecimento, estimulando a curiosidade científica e a resolução de problemas reais. A pesquisa destaca a importância de articular os saberes escolares com os conhecimentos do cotidiano, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado. Além disso, reflete sobre os impactos da BNCC e da reforma do Ensino Médio, que, embora proponham a valorização de competências, muitas vezes reduzem o tempo e a profundidade do ensino científico. O estudo enfatiza que o ensino de Ciências deve superar a mera transmissão de conteúdos, priorizando práticas investigativas e participativas que tornem os alunos protagonistas do processo educativo. Assim, a adoção das metodologias ativas representa um caminho promissor para tornar o ensino mais significativo, inovador e alinhado às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: ensino de ciências; metodologias ativas; aprendizagem significativa; prática docente; inovação pedagógica.

Abstract: The teaching of Science, historically based on traditional methods, needs a transformation that promotes meaningful learning, critical thinking, and student autonomy. Active learning methodologies emerge as effective strategies to engage students in the process of knowledge construction, stimulating scientific curiosity and the resolution of real-world problems. The research highlights the importance of articulating school knowledge with everyday knowledge, making learning more dynamic and contextualized. Furthermore, it reflects on the impacts of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the reform of Secondary Education, which, although proposing the valuing of competencies, often reduce the time and depth of scientific teaching. The study emphasizes that science teaching must go beyond the mere transmission of content, prioritizing investigative and participatory practices that make students protagonists of the educational process. Thus, the adoption of active methodologies represents a promising path to make teaching more meaningful, innovative, and aligned with contemporary demands.

Keywords: science teaching; active methodologies; meaningful learning; teaching practice; pedagogical innovation.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências demanda uma abordagem pedagógica inovadora, que vá além da simples memorização de conteúdos e promova, de fato, uma aprendizagem significativa. O modelo tradicional, ainda amplamente presente nas salas de aula, mostra-se insuficiente para desenvolver no estudante o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolver problemas reais que envolvem

a sociedade. Nesse contexto, torna-se urgente a adoção de metodologias e estratégias que articulem os saberes escolares com os conhecimentos do cotidiano, possibilitando o uso efetivo da ciência como instrumento para o desenvolvimento humano e social (Segura; Kaljil, 2015).

As metodologias ativas se destacam como alternativas potentes para transformar essa realidade, por ampliarem a autonomia dos estudantes, incentivarem a tomada de decisão, promoverem o trabalho colaborativo e despertarem o interesse pela iniciação científica, mesmo fora dos programas institucionais tradicionais. Quando integradas aos componentes curriculares, essas metodologias tornam possível a construção do conhecimento por meio da investigação, da problematização e da pesquisa em sala de aula (Seabra *et al.*, 2023).

Entretanto, ao analisar o cenário atual da educação básica brasileira, torna-se necessário refletir criticamente sobre os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio no ensino de Ciências. Embora apresentem o discurso de valorização de competências e habilidades, tais políticas têm promovido uma redução de carga horária e esvaziamento dos conteúdos científicos, especialmente nas áreas de ciências naturais, restringindo o acesso dos estudantes a uma formação científica ampla e crítica. Isso compromete não apenas o direito à educação de qualidade, mas também dificulta a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras, como as metodologias ativas, que exigem tempo, planejamento e aprofundamento conceitual.

Sou professora do ensino fundamental e médio desde 2011 e minha motivação para desenvolver um estudo sobre metodologias ativas no ensino de ciências, parte da minha prática pedagógica, pois identifico como nosso modelo de ensino tradicional não é tão eficaz no aprendizado em sala de aula.

Sempre acreditei que a educação é uma poderosa arma para moldar mentes, incentivar a curiosidade e deixar os jovens preparados para os desafios do futuro. Como educadora, enxergo a oportunidade de ir além daquilo que é tradicional, explorando e trazendo metodologias ativas que proporcionem um aprendizado mais envolvente e cheio de significado.

A disciplina de ciências é dinâmica, repleta de incríveis descobertas, sendo assim, meu desejo é despertar em meus alunos não apenas o conhecimento teórico, mas também o amor pela pesquisa e pelo experimento. Creio que as metodologias ativas são o segredo para cativar os alunos de forma ativa, fazendo com que sejam participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento.

Com essa pesquisa, busco entender de forma profunda de que maneira essas metodologias podem ser aplicadas de forma eficaz no âmbito específico no ensino de ciências. Desejo investigar estratégias que instiguem o pensamento crítico e a resolução de problemas, promovendo aos meus alunos uma experiência de ensino mais dinâmico e relevante.

Além disso, o presente estudo demonstra meu contínuo compromisso com meu aperfeiçoamento profissional e inovação pedagógica. Quando me desafio procurando abordagens inovadoras, meu intuito é tanto enriquecer minha prática como professora, como contribuir para a evolução do ensino de ciências como um todo.

Quando se fala em processo ensino aprendizagem, sempre se reporta as diversas práticas pedagógicas, alicerçadas nas teorias e abordagens educacionais existentes, que norteiam as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula (Camargo; Camargo; De Oliveira Souza, 2019). Assim, a construção do conhecimento requer uma aprendizagem que possa transformar o processo de ensino desafiador, imprevisível e personalizado aos componentes curriculares ofertados, inclusive ao estudo de Ciências para o Ensino Fundamental II, nas escolas públicas.

A educação científica no ensino fundamental é a base para formar cidadãos com pensamento crítico e capacidade de compreender o mundo. No entanto, para despertar um interesse genuíno pela ciência, é preciso ir além do modelo tradicional e explorar abordagens pedagógicas inovadoras (De Sousa Oliveira, 2019).

Este trabalho parte da hipótese de que as metodologias ativas de aprendizagem são uma ferramenta eficaz para o ensino de Ciências no ensino fundamental II. Ao transformar o aluno em protagonista de sua própria aprendizagem, essas abordagens promovem um engajamento maior e uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos.

Portanto, esta pesquisa busca analisar como as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) podem transformar o ensino de ciências, preparando os alunos para um futuro de descobertas e questionamentos. Destacamos, ainda, a importância de proporcionar aos alunos experiências significativas e envolventes, que possam subsidiar o trabalho pedagógico. Esse processo se torna cada vez mais desafiador tanto para os professores quanto para os alunos no campo da aprendizagem (Do Nascimento; Feitosa, 2020).

É importante ressaltar que o conhecimento científico tem uma estrutura e propriedades únicas, essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa organização intrínseca torna o processo de ensino-aprendizagem flexível, dinâmico e capaz de se adaptar às demandas educacionais de hoje.

Nesse cenário, os Métodos Ativos de Aprendizagem (MAA) surgem como uma alternativa para revolucionar o ensino de ciências. Eles transformam os alunos, de ouvintes passivos em sala de aula, em agentes ativos na construção do seu próprio saber. Assim, a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdo, exigindo que a escola e os professores motivem os estudantes a desenvolverem habilidades, atitudes e valores cruciais para a aprendizagem.

Esse princípio é enfatizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e pelas diretrizes para o ensino de ciências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Franco, 2019), que ressaltam a necessidade de uma abordagem educacional mais interativa e significativa.

O ensino de Ciências exige propostas pedagógicas inovadoras para atender a complexidade do processo de aprendizagem. Com as metodologias ativas, a disciplina de Ciências pode ir além da memorização de conteúdo. Com as mudanças na educação, adaptaram-se também novos valores e costumes, o ser humano passou a ter interesses diferentes pelas notícias e as transformações que

vem acontecendo de forma rápida no mundo, onde os meios de comunicação vem auxiliando muito nisso, sem falar em celulares, notebooks entre outros que estão aí, à disposição da população, aparelhos eletrônicos onde em um clique pode acessar a notícia e ter o conhecimento do que está se passando e com um raciocínio rápido e consciente ser capaz de transformar o sentido da nossa vida (Rocha *et al.*, 2020).

De maneira geral, os professores costumam buscar as melhores formas para desenvolver suas aulas, a fim de que a aprendizagem do aluno seja eficaz, mas a sala de aula está muito distante ainda das novas metodologias e o profissional se depara com poucos recursos para ministrar a sua aula, isso faz com que o aluno se distancie da mesma muitas vezes em decorrência da abordagem tradicional por ora desenvolvida em sala, tornando a aula pouco atrativa e interessante para reter a atenção do aluno.

CONTEXTO HISTÓRICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Acredita-se que a prática educacional remonta aos tempos primitivos, em que os jovens adquiriam conhecimento por meio da imitação. A educação “intencional” possivelmente teve suas origens em países orientais, enquanto em outras regiões do mundo, como no Egito, já se observava um modelo organizado de educação. No Egito, por exemplo, as crianças iniciavam o aprendizado da leitura aos seis anos e progrediam para ensinamentos mais avançados em matemática e astronomia (Luzuriaga, 1981).

Há relatos que indicam a aplicação de modelos de educação intencional também entre os hindus e hebreus. Na Atenas clássica, Platão adotava uma abordagem educacional em espaços abertos, onde o mundo real servia como laboratório para teorias e práticas simultâneas. Nessas áreas, Platão e seus discípulos realizavam reflexões, discussões e experimentações de forma livre, enquanto a instrução obrigatória era incumbida aos escravos. Por outro lado, na cidade de Esparta, o modelo educacional seguia padrões rigorosos de natureza militar, chegando ao ponto de o Estado descartar aqueles que não atingiam os resultados esperados. Aos indivíduos que não correspondiam às expectativas, eram aplicadas punições severas, fundamentadas na ideia de causar dor e sofrimento como estratégia para moldar o comportamento (Doin, 2012).

No Brasil, assim como em diversas partes do mundo, as primeiras instituições educacionais surgiram na forma de escolas mantidas pela Igreja Católica. Durante esse período, o país foi influenciado e regido pelos jesuítas (1549 a 1759). No entanto, com a adesão às ideias iluministas e a implementação da estratégia do despotismo esclarecido, testemunhamos o surgimento das primeiras escolas públicas durante a reforma pombalina (1759 a 1827) – uma tentativa inicial de organizar o sistema escolar sob a égide do poder imperial. Após a expulsão dos jesuítas, houve uma queda na qualidade educacional, resultando em um atraso de 13 anos sem um sistema de ensino eficaz (Azevedo, 1963).

Nesse mesmo contexto, visando evitar as revoltas ocorridas na França, os monarcas incorporaram alguns princípios iluministas para aplacar a população, embora tenham mantido o regime absolutista. Na Prússia, o sistema educacional era estruturado com base em classes e castas, enfatizando disciplina e punições, assemelhando-se ao modelo espartano. Este modelo era almejado pelos déspotas da época, que buscavam moldar uma sociedade obediente, submissa e simultaneamente preparada para a guerra. O impacto desse modelo prussiano estendeu-se ao redor do mundo ao longo do tempo, sendo reconhecido como um sucesso (Saviani, 2008).

A concepção de uma academia destinada a formar novos pensadores não é algo recente, tendo sua origem entre os anos de 384 e 383 a.C. (Paviani, 2001). Platão, ao perceber a aparente futilidade de sua participação direta na política, optou por implementar um projeto de impacto mais amplo: a formação de novos pensadores e, conseqüentemente, novos líderes políticos. Foi assim que surgiu a Academia de Platão, caracterizada como um espaço de reflexão livre situado em jardins (Reale, 2008).

Com o decorrer do tempo, novos modelos de ensino, muitas vezes financiados por investidores da indústria que buscavam direcionar a formação técnica dos trabalhadores, exerceram influências significativas no formato da educação “conteudista” que experimentamos hoje (Doin, 2012).

Posteriormente, Abraham Flexner questiona a qualidade do ensino e formula uma nova abordagem para a formação médica – uma abordagem que, embora não seja totalmente inédita, já era aplicada de maneira semelhante na Alemanha. Flexner propõe a segmentação da formação em ciclos básico e clínico, atribuindo à universidade a responsabilidade pelo primeiro ciclo e aos hospitais o papel de fornecer toda a formação clínica nos Estados Unidos (Pagliosa; Ros, 2008).

Atualmente, esse modelo é amplamente criticado, e o termo “flexneriano” é utilizado de maneira pejorativa quando se quer referir a algum método ultrapassado de formação. Ao longo dos anos, diversas instituições de ensino e agências reguladoras têm contestado esse modelo. Desde o século XVIII, vários pensadores elaboraram propostas para discutir a educação, cada um contribuindo de maneira significativa para a evolução de novos modelos (Pagliosa; Ros, 2008).

ASPECTOS TEÓRICOS

No momento atual, reconhece-se que os métodos de aprendizagem/instrução possuem uma importância equivalente aos próprios assuntos que são ensinados aos alunos. Conseqüentemente, as abordagens tradicionais de ensino passam a ser consideradas por teóricos não apenas no campo da Educação, mas por toda a comunidade intelectual que procura identificar suas limitações, anseios, expectativas e propor abordagens inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem praticados em sala de aula, seja no ensino fundamental ou médio. (Do Nascimento; Feitosa, 2020).

Nessa perspectiva, a interação entre professor e aluno é fundamentada no processo de ensino e aprendizagem, servindo como base para a relação estabelecida entre eles. Pedrosa *et al.* (2011, p. 332) entende que;

O processo de ensino-aprendizagem promove a troca de conhecimento, vivências e sentimentos entre os envolvidos, o que explicita a importância da articulação deste processo, de modo a construí-lo sob o bojo dos diferentes indivíduos presentes em dada disciplina (Pedrosa *et al.*, 2011, p. 332)

Barba *et al.* (2012, p. 14) entende que, “no processo de ensino-aprendizagem todos os atores envolvidos, problematizam seus saberes e práticas e diante disso, devem ser ativos e trabalhar no sentido da construção do conhecimento coletivo”. Somente assim, percebemos a construção de um ensino dinâmico e eficiente nas habilidades necessárias a serem adquiridas pelos alunos.

Para Wall *et al.* (2008, p. 516), o processo de ensino-aprendizagem acontece quando o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores. Silva *et al.* (2016, p. 22), refere que a “educação não deve ser resumida à simples transferência de conhecimentos, mas deve ser instrumento de conscientização para a sua construção”.

Neste contexto, percebe-se que a metodologia utilizada como procedimento didático durante toda história, tem o professor como o centro desse processo de ensino aprendizagem, o detentor do conhecimento, tornando o aluno passivo do conhecimento.

Sobre esse assunto Bondioli *et al.* (2018, p. 24) afirma que;

O conhecimento científico é composto por elementos, tais como leis, teorias, conceitos e princípios científicos, na forma de uma grande estrutura. Assim, a ciência não requer apenas palavras com significados específicos, mas sim uma linguagem própria capaz de tornar possível o seu aprendizado e, principalmente o seu desenvolvimento (Bondioli *et al.*, 2018, p. 24).

A metodologia de aula expositiva, possui como características própria, como naturalidade intrínseca, a forte dependência do professor e ele é o responsável pela condução das ações que têm por objetivo principal levar os alunos a um determinado conhecimento ou aprendizagem. Desta forma, passa pelo professor todo o planejamento e ação das rotinas pedagógicas que visam manter a classe organizada e atenta (Egeslaine; Santos, 2017).

Assim, considerados por Aragão e Soares (2014, p. 60) como expressões educacionais, “os métodos de ensino-aprendizagem são, na visão dos autores, as ferramentas necessárias para se traçar caminho para a inovação dentro do sistema educacional já estagnado com a metodologia tradicional”. Makabe e Maia (2014, p. 56) compreendem que o “ensino-aprendizagem deve construir seu conhecimento lidando com problemas reais e, sobretudo, diversificando a combinação de conhecimentos teóricos básicos e experiências fora da sala de aula”.

Logo, as contribuições de Makabe e Maia (2014, p. 56) complementam as percepções de Hoffmann e Koifman (2013, p 16), que acreditam que a aprendizagem não é importante, deve trabalhar para integrar todo o ecossistema educacional, abordando problemas reais, unindo teoria e prática. Com base nas contribuições apresentadas na literatura, fica claro que o ensino e a aprendizagem no Brasil são importantes para o seu desenvolvimento. O modelo atual mostra-se muitas vezes inadequado e não responde claramente às necessidades dos alunos, o que explica a necessidade de alterar filosofias e métodos de ensino para trazer mais dinamismo e riqueza ao processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ensino de Ciências exige um redirecionamento metodológico que rompa com o modelo tradicional centrado na memorização e na passividade do aluno. As metodologias ativas de aprendizagem demonstram ser uma ferramenta essencial para a renovação das práticas pedagógicas, ao incentivar a investigação, a autonomia e a participação ativa dos estudantes na construção do saber. Contudo, a efetivação dessas práticas depende de políticas educacionais que valorizem o tempo pedagógico, a formação continuada dos professores e os recursos didáticos adequados. Assim, a adoção das metodologias ativas no ensino de Ciências não apenas potencializa o aprendizado, mas também forma cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade. A pesquisa reafirma, portanto, a necessidade de um ensino inovador, reflexivo e humanizado, capaz de transformar a educação científica em uma experiência significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. A. R.; SOARES, C. G. **Métodos de ensino-aprendizagem: caminhos para a inovação educacional**. Revista Educação em Debate, v. 36, n. 67, p. 59-72, 2014.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- BARBA, P. C. S. *et al.* **Aprendizagem ativa e construção do conhecimento**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 7, n. 2, p. 13-25, 2012.
- BONDIOLI, A. C. *et al.* **A importância do conhecimento científico no processo educativo**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 23-35, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, E. P.; CAMARGO, R. C.; DE OLIVEIRA SOUZA, M. **Práticas pedagógicas e construção do conhecimento**. Revista Educação & Formação, v. 4, n. 10, p. 101-115, 2019.

DE SOUSA OLIVEIRA, M. **A importância da educação científica no ensino fundamental**. Revista Saberes em Ação, v. 2, n. 1, p. 45-57, 2019.

DOIN, G. **Educação e sociedade: uma análise histórica**. São Paulo: Cortez, 2012.

DO NASCIMENTO, L. S.; FEITOSA, F. R. **Metodologias ativas no ensino de ciências: desafios e possibilidades**. Revista de Ensino e Pesquisa, v. 18, n. 3, p. 75-89, 2020.

EGESLAINE, P.; SANTOS, R. F. **Aula expositiva: limites e possibilidades no ensino básico**. Revista Práxis Educacional, v. 13, n. 24, p. 55-70, 2017.

FRANCO, M. L. **A BNCC e o ensino de Ciências**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 79, p. 1-12, 2019.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

MAKABE, L. S.; MAIA, A. R. **O ensino-aprendizagem e a resolução de problemas reais**. Revista Reflexão e Ação, v. 22, n. 1, p. 55-63, 2014.

PAGLIOSA, F. L.; ROS, M. A. **O relatório Flexner: para o bem e para o mal**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.

PEDROSA, A. M. *et al.* **Processo de ensino-aprendizagem: trocas e interações**. Revista Educação em Debate, v. 34, n. 65, p. 331-343, 2011.

REALE, G. **História da filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 2008.

ROCHA, T. C. *et al.* **Tecnologia, informação e novos rumos da aprendizagem**. Revista Educação & Contemporaneidade, v. 29, n. 54, p. 95-112, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEABRA, L. G. *et al.* **Metodologias ativas no ensino de ciências**. Revista Ensino em Foco, v. 4, n. 1, p. 33-47, 2023.

SEGURA, M. E.; KALJIL, A. **O ensino de Ciências e a aprendizagem significativa**. Revista Educação e Pesquisa, v. 41, n. 1, p. 45-60, 2015.

SILVA, R. M. *et al.* **Educação como construção do conhecimento**. Revista de Educação Popular, v. 15, n. 1, p. 21-29, 2016.



Fatores que Interferir a Leitura e Escrita no I Ciclo no Ensino Fundamental na Escola Municipal Maria de Nazaré Pereira da Silva no Município de Coari – AM, no Ano 2018

Factors that Influence Reading and Writing in the First Cycle of Elementary Education at the Maria de Nazaré Pereira da Silva Municipal School in the Municipality of Coari - AM, in 2018

Maria Margarida da Silva Cardoso

Resumo: Foucambert (1994), Smith (1999), Solé (1998) e outros. Ao lado dos teóricos nacionais. Vem pregando a leitura no contexto escolar, tendo em vista a formação dos alunos leitores. Trata de uma reflexão sobre o ato de ler e a educação em geral, frente à necessidade de mudanças. E neste pensar que se deve construir um projeto político-pedagógico, para desenvolver nos alunos a consciência de que precisam estudar para obter conhecimento e com isso transformar a sociedade. Mas para que isso possa acontecer, devem ter alvo peculiar e vigor coletivo. Para alcança a dificuldade na leitura e fundamental, pois que se tenha um horizonte buscando juntos, objetivos comuns, a pesquisa propõe a retirada do ônus disciplinar da figura exclusiva do aluno, analisando as dificuldades na leitura sobre os diferentes ângulos, as frequentes reclamações dos pais e de que crianças em idade escolar e de que o resultado de ensino, privadas e públicas, não tem dada uma resposta adequada e, em tempo hábil, os educandos que sofrem com dificuldade de leitura e de escrita no ensino fundamental.

Palavras-chave: leitura e escrita; ensino e aprendizagem; ciclo de ensino.

Abstract: Foucambert (1994), Smith (1999), Solé (1998), and others, alongside national theorists, have advocated reading in the school context, with a view to developing student readers. This reflects on the act of reading and education in general, given the need for change. It is within this framework that a political-pedagogical project must be constructed to develop in students the awareness that they need to study to acquire knowledge and thereby transform society. But for this to happen, they must have a specific target and collective vigor. To address reading difficulties, it is essential to have a common horizon, pursuing common goals together. The research proposes removing the disciplinary burden from the sole role of the student, analyzing reading difficulties from different perspectives, the frequent complaints of parents, and the fact that school-age children and the results of education, both private and public, have not provided adequate and timely responses to students who suffer from reading and writing difficulties in elementary school.

Keywords: reading and writing; teaching and learning; the teaching cycle.

INTRODUÇÃO

O Referido estudos tem como base uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo de enfoque indutivo baseado em Alvarenga (2014). Na verdade, trata-se de um processo de automatização, mesmo sendo um dos mais difíceis realizados pelo ser humano, por envolver processos anatômicos, estruturais, genéticos, linguísticos e neuropsicológicos, altamente complexos (Lima e Ciasca, 2006). Como isto a temática busca analisar os fatores que interferir a leitura e escrita no I ciclo no ensino fundamental na Escola Municipal Maria de Nazaré Pereira da Silva no Município de Coari no ano 2018.

Justificamos que aquisição da leitura é individual, variável e dependente dos fatores idade, maturação, motivação, experiências culturais, integridade do sistema nervoso central, do sistema nervoso periférico do desenvolvimento global (Zorzi, 1996). A leitura envolve inúmeras associações entre símbolos visuais, auditivos e semânticos. Tais fatores têm gerado na educação brasileira inúmeros problemas que afetam a aprendizagem, dentre os quais se destaca o drama da leitura em que muitos alunos encontram dificuldade para aprender. A leitura é um processo que caminha simultaneamente com a escrita, e para que haja umas aprendizagens eficazes ambas precisam apresentar domínio correspondente por parte do educando. Infelizmente nos dias de hoje as escolas brasileiras vêm enfrentando muitos problemas concernentes a estes aspectos, pois os alunos deixam transparecer muitas deficiências quanto a sua aprendizagem.

Desta forma houve necessidade de fazer uma investigação de campo para melhor esclarecer que a aprendizagem da leitura está intrinsecamente ligada ao preparo do aluno para que este acompanhe com facilidade o processo educativo. No entanto nos deparamos com fatores externos que influenciam negativamente na aprendizagem dos indivíduos.

O ensino da leitura também implica no processo de aprendizagem, pois o professor deve antes de tudo estar preparado para lidar com diferentes metodologias até que todos alcancem o mesmo objetivo e superem as deficiências nesse processo de letramento no ciclo de alfabetização.

Dentro da pergunta central buscou verificar quais os fatores que interferir na leitura e escrita no I ciclo no ensino fundamental na Escola Municipal Maria de Nazaré Pereira da Silva no município de Coari - Amazonas no ano 2018. Sempre levando as considerações que o indivíduo está presente numa sociedade com suas expectativas individual, desta forma devermos observar outros fatores que pode busca solução para indagação da problemática:

Fatores que podem influenciar no processo da escrita e leitura: fator sociocultural, segundo Durkheim (2019) **“Coercitividade** – característica relacionada com o poder, ou a força, com a qual os padrões culturais de uma sociedade se impõem aos indivíduos que a integram, obrigando esses indivíduos a cumpri-los”. sendo construídos pela soma das consciências individuais de todos os homens e, ao mesmo tempo, influenciam cada uma das pessoas.

No livro “Prática Pedagógica” (Estruturando Pedagogicamente a Escola), no tópico “A inclusão do aluno à escola” (pág. 55). “Um dos objetivos prioritários da escola refere-se à inclusão do aluno no ambiente escolar. Em muitas localidades, especialmente nas periferias, é necessário incentivar o aluno a ir à escola, fazê-lo trocar o cotidiano das ruas pelo da escola. Nessas regiões, a escola compete com a rua. A escola precisa adotar projetos que resgatem a cultura popular da região. A construção da identidade, com base na educação que leva em conta as raízes, ajuda as novas gerações a manter o vínculo com a terra, sua gente, suas tradições. O nível socioeconômico é um forte ponto a se considerar, tem séria influência, séria repercussão no andamento do projeto pedagógico e a ele deve ser ajustado.

Este trabalho de investigação abordou a temática “Fatores que interferir na leitura e escrita no I ciclo no ensino fundamental na escola municipal Maria de Nazaré Pereira da Silva no município de Coari - Amazonas no ano 2018.

A leitura é um processo que caminha simultaneamente com a escrita, e para que haja umas aprendizagens eficazes ambas precisam apresentar domínio correspondente por parte do educando. Infelizmente nos dias de hoje as escolas do nosso Brasil vêm enfrentando muitos problemas concernentes a estes aspectos, pois os alunos deixam transparecer muitas deficiências quanto a sua aprendizagem.

A aprendizagem da leitura está intrinsecamente ligada ao preparo do aluno para que este acompanhe com facilidade o processo educativo. No entanto nos deparamos com fatores externos que influenciam negativamente na aprendizagem dos indivíduos.

O ensino da leitura também implica no processo de aprendizagem, pois alguns professores devem antes de tudo estar preparados para lidar com diferentes metodologias educacionais até que todos alcancem o mesmo objetivo que buscamos no caso, a superação das deficiências deste processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao observar os índices de alunos que enfrentam o drama da repetência em virtude das deficiências que apresentam quanto à leitura, através do contato direto na sala de aula, é que surgiu a necessidade de trabalhar este tema, considerando que se fazem necessárias práticas diferenciadas para amenizar este problema escolar por parte dos educadores, principalmente os que atuam na Escola Municipal Maria de Nazaré Pereira da Silva, do Município de Coari – AM.

A partir dos estudos sobre os fatores sócio econômico, sócio cultural e fator sócio Pedagógico que envolver o processo da leitura no I ciclo, a educação do município de Coari na referida escolar investigada, em particular, poderá buscar novas metodologias que combatam este problema e dessa forma estará contribuindo com a formação da sociedade com mais compromisso, visto que a partir do momento que se conhecer as causas e consequências de um problema tornam-se mais fácil apresentar subsídio a que venham interferir sobre o mesmo.

E com esse olhar de novas perspectivas, que este projeto de pesquisa se embasa e procura trocar objetivos que realmente venham a trazer inovações às práticas docentes no processo de ensino da leitura, visando superar as dificuldades encontradas até hoje na Escola Municipal Maria de Nazaré Pereira da Silva do Município de Coari - Amazonas.

LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de uma alfabetização inicia-se desde cedo, desde os primeiros contatos das crianças com o mundo. É um processo contínuo, permanente, que se alarga à medida em que as crianças se lançam no contexto sociocultural, adquirindo conhecimentos acerca do que as rodeiam como: Brincadeiras, jogos, histórias ouvidas e materiais diversas usadas em suas vivências diárias propiciam situações que favorecem a aprendizagem dos mesmo e a organização lógica do pensamento deles.

Em nossa grande sociedade, a escrita desempenha um papel fundamental. E está em todas as partes, e precisamos deles nas mais diferentes situações da vida de um ser. Além disso, numa sociedade em que quase tudo passa pela escrita, a alfabetização é essencial para uma melhor compreensão da realidade vivida.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, a criança percorre um caminho individual e próprio. Na medida em que estejam em contato com os materiais de leitura, tais como rótulos, embalagens, cartazes, livros, revistas, gibis, fotos de imagens etc., todos estarão, sobretudo, iniciando um importante processo de descoberta dos códigos da escrita.

Dessa forma, quando as crianças entram na escola, traz uma série de experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Porém, sua compreensão é ainda muito restrita, necessitando da intervenção do professor para que possa ampliar seu universo em torno do símbolo escrito.

Pois no 1º ciclo do Ensino Fundamental que se inicia a sistematização do processo de alfabetização esperado pelos pais. Nisso, algumas crianças passam a compreender o funcionamento dos códigos escritos. Já em nossa escola, essa compreensão acontece a partir da exploração do sentido das palavras encontradas nos textos básicos trabalhados na sala de aula. Em cada um dos textos, são escolhidas as palavras básicas e, a partir de jogos lúdicos com as letras e sílabas, novos fonemas poderão ser inseridos, desdobrando e criando outras palavras do seu conhecimento para o sentido do aprendizado dos novos códigos que elas passam a conhecer no seu dia a dia.

Na aplicação dos procedimentos didáticos realizados em sala de aula por cada professor, são desenvolvidas as capacidades diversas, relativas ao funcionamento pedagógico do sistema alfabético ortográfico, ao seja, o uso geral da escrita e à compreensão dos textos, que se constitui na meta principal do ensino da leitura para as crianças do 1º ciclo.

No decorrer deste processo de alfabetização, as crianças escrevem e tentam construir seus novos conhecimentos. Enquanto aprendem, testa suas hipóteses de tempo arriscando, errando ou acertando. Devem se conhecer e respeitar o desenvolvimento de cada criança oferecendo ajuda, tentando a explicar as informações desconhecidas, e valorizando os seus conhecimentos e favorecendo circulações pertinentes no seu dia a dia. Por fim, o importante é que não inibi-la em seu novo processo de descoberta de seus novos códigos de aprendizagens.

Nesta interação das crianças com um mundo letrado é fundamental para cada um de seus jeitinhos, nas famílias em que ocorrem práticas de leitura diárias, há sempre uma grande contribuição dos adultos ou familiares para o desenvolvimento da linguagem oral e a escrita das crianças em seu novo mundo.

Essas atitudes e várias atividades que podem ser desenvolvidas em casa, para ajudar a criança como:

- Fazer uma leitura sempre que possível para a criança.
- Ofereça possibilidades que despertem a curiosidade da criança: dando-lhe livros que não são mais utilizados para eles assimilarem as letras estudadas em sua escola, revistas, jornais, gibis etc.
- Solicite que a criança recorte e tome a cole letras estudadas para formar palavras de seu conhecimento como: nome próprio, de seu animalzinho de estimação, de colegas de sala de aula, e de seus colegas de rua, etc.
- Sejam pacientes, compreensivos e, sobretudo, não façam comparações com os demais ao seu redor.
- Aceitar as suas tentativas de escrita da criança de sua melhor forma reconhecendo o seu esforço diário.

Neste desafio que as crianças enfrentam no ato de ler e escrever é um processo que está ligado a escrita, pois, elas se complementam, ou seja, são duas faces de uma mesma moeda. Da mesma forma que a leitura não pode ser só decifração, a escrita não se inicia no ato de escrever. Ambas precisam ser desenvolvidas com significado para a criança. Geralmente quando a criança é incentivada ao hábito da leitura e desperta pelo prazer de estar lendo diariamente, ela passa a ter um excelente avanço na escrita, ou seja, ela escreve as palavras corretamente e evolui progressivamente em suas produções textuais, tendo ideias mais avançadas. “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. (Martins, 1994, p.25)

Por esse motivo, notamos que é função primordial e essencial da escola o ensinar a ler como também ampliar o domínio da leitura e orientar por meio dos professores a escolha dos materiais de leitura. Cabe formalmente a escola, desenvolver na criança as relações entre leitura e escrita em todas as suas interfaces. “O uso significativo da leitura e da escrita na escola, também é muito motivador e contribui para incitar a criança a aprender a ler e escrever”. (Solè, 1998, p.62).

É preciso que o professor esteja sempre lendo para os alunos e estimulando-os a ler, pois, a leitura é um componente da educação sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento, pois é lendo cada vez mais que aprendemos a ler e a escrever com competência. Antunes (2004, p. 60) observa que a maturidade de escrever textos adequados e relevantes “é uma conquista, uma aquisição, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas”. A escola tem uma responsabilidade ao ser a facilitadora e formadora de seus alunos. O professor por sua vez, com suas habilidades e

técnicas, deverá levar o aluno ao gosto de ler e o prazer em escrever, garantindo a construção dos conhecimentos necessários para a aprendizagem das crianças. O prazer da leitura e escrita. Formar leitores e escritores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura e escrita. Portanto, para que este prazer seja despertado nas crianças é relevante que o educador tenha uma relação favorável com a leitura e a escrita. Assim, ele certamente terá mais chances de trazer seus alunos para este universo, pois, funcionará como modelo de referência para os mesmos. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1997, p.135): A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita. Cabe ao educador a tarefa de apresentar uma diversidade de livros e de diferentes gêneros textuais que promovam o interesse da criança e ampliem suas capacidades comunicativas, levando-as para o mundo da escrita, pois, o despertar pela leitura prazerosa irá contribuir para que a criança comece a compreender o processo de escrita e possam apropriar-se dela com autonomia. Através da maneira como o professor conduzirá as leituras com estratégias dinâmicas, os alunos se sentirão motivados a estarem sempre lendo, desta forma ampliando seus conhecimentos, como também sentindo a vontade e o prazer de produzirem seus textos. Contudo, a proximidade com o mundo da escrita, por sua vez, facilita a aprendizagem, preparando as crianças para a continuidade dos estudos. Para chegar a ler e a escrever convencionalmente a criança percorre um longo caminho, enfrentando toda a espécie de desafio, elaborando e reelaborando hipóteses, num processo constante de equilíbrios e desequilíbrios cognitivos que permitem sempre um estágio de leitura e escrita mais avançado que o anterior.

A leitura e a escrita são hoje um dos maiores desafios das escolas, visto que quando estimulada de forma criativa, possibilita a redescoberta do prazer de ler, contribui para a utilização da escrita em contextos sociais e a inserção da criança no mundo letrado. Ler e escrever são atividades que se complementam, uma vez que, os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita. Quanto mais variados, interessantes e divertidos forem os textos apresentados as crianças, maior será a chance de elas se tornarem leitores hábeis.

Contatou-se também o quanto é importante valorizar os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências para o aperfeiçoamento da aprendizagem, assim como foi estimulada uma reflexão em direção ao equilíbrio, a integração e a articulação de propostas metodológicas que possam garantir uma eficácia em relação às progressivas exigências em torno do processo de alfabetização, como também contribuir para os professores sobre o reconhecimento da importância de trabalhar a leitura e a escrita, pois, precisamos desmistificar as ideias construídas em torno da leitura de que ela é difícil demais, de que ler dá trabalho. Os educadores precisam conscientizar-se cada vez mais, de que necessitam de uma prática docente eficaz, ser muito dinâmicos em sala de aula, desenvolvendo leituras variadas de

acordo com o cotidiano dos alunos para que eles atinjam sua compreensão de mundo, inserindo também a inclusão de atividades lúdicas como parte integrante para o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, abrindo espaço para que eles busquem a construção de novos conhecimentos e tornem-se sujeitos pensantes, críticos, que compreendem a sociedade em que estão inseridos, o que irá lhe favorecer a enfrentar com melhores condições os desafios que oferece.

CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

A leitura não pode ser vista exclusivamente limitada à transmissão de conteúdos em sala de aula, mas poderá visar formar no hábito como aquisição de conhecimentos constantes para a vida. É importante é que a leitura seja aplicada com encantamento. Sendo assim os alunos vão buscar aprender e compreender mais.

Assim haverá uma boa transformação da humanidade na escrita que surgiu de repente na vida do ser humano a partir da carência social de comunicar se em um sistema pictográfico e inicialmente não apresentavam uma relação com a fala. Eles tiveram origens no momento em que o ser aprendeu a comunicar se com os seus pensamentos e sentimentos por intermédios de sinais. Pode-se dizer que a pintura dos antecedentes foi a escrita. Nesta pré-história houve, então, a representação das palavras por meio de desenhos nas cavernas ou até mesmos nas paredes a mostra, em uma determinada ordem, isto é, havia um significado para cada desenho posto naquela época como meio de comunicação. Através destas tentativas de demonstrar o mundo, foi utilizada por diferentes povoamentos, em diferentes épocas. Segundo Cagliari (1993, p. 106), “A História da escrita vista no seu conjunto pode ser caracterizada em três fases distintas: a ideográfica, a pictórica e a alfabética”. A escrita pode ser descrita de seguintes: fase pictórica se distingue pela escrita através de rabisco ou pictogramas, os quais aparecem em descrições antigas, más que podem ser vistas nas histórias atuais. Cagliari (1993, p. 103);

Também comenta que: A escrita seja qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita, que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros apenas com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado.

Observar se na fala do autor que, a escrita é uma grande ferramenta cheia de leitura onde o processo na qual o aluno realiza um trabalho ativo através do significado do texto. O ensino da linguagem portuguesa, por sua vez, têm se preocupado somente com a escrita, chegando mesmo a não se preocupar mais com a aparência do escrito do que realmente faz para representa, tornando-se, portanto, indesejável por alunos quem não a domina. Pois a leitura e a escrita são as mais avaliadas pelas escolas e o pelos educadores. Elas são os fundamentais para a

avaliação escolar em se. Ambas são o implemento de um duplo sistema simbólico, pois permitem transcrever um equivalente visual para o equivalente auditivo, pois sabemos que uma boa alfabetização são processos que se complementa antes mesmos de ler ou escrever isto é muito importante nesse processo ensino aprendizagem da leitura e escrita de um ser em transformação de seu aprendizado para a sua vida continuo.

Neste contexto, as estruturas familiares assumem os mais diversos formatos, mal maioria organizados por um grande número de filhos de pais diferentes vivendo com a mãe e um padrasto, ou sendo criados por um dos pais devido à ausência do outro. Em muitos casos, o número de moradores das casas, é maior do que ela comportaria com as mínimas condições de espaço e higiene. Este perfil social do familiar contribuiu para a constituição de grupos de crianças que apresentam comprometimentos de saúde e higiene bem como dificuldades de aprendizagem, que acabam por provocar uma tensão nas relações entre alunos, professores, pais e funcionários. As dificuldades vivenciadas pela escola se evidenciaram devido à constatação de um grande número de crianças que passavam para a série seguinte acumulando dificuldades de aprendizagem. A partir desta necessidade veio a proposta de construir um espaço alternativo e paralelo ao horário escolar no qual as crianças pudessem ter acesso a outras práticas de ensino-aprendizagem baseadas no lúdico e na teoria piagetiana. Para Piaget os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem enriquecem o desenvolvimento intelectual. Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida de la, em linguagem escrita que é o abstrato.

Estes processos de integração dos alunos na escola se dão através da aquisição da leitura e da escrita. Entender -se que este processo de alfabetização dos alunos através da leitura e escrita, condição esta fundamental a integração na vida social, oferecendo oportunidades de compreensão e respeito do universo da relação que influencia nas construções da existência do aluno e é nesse momento que o desenvolvimento humano ocorre a partir do entendimento do significado do mundo.

Então precisos entender e colocar em prática este processo, levando aos nossos alunos, leituras interessantes que produzam uma identificação com a vivência diária de cada um deles. A leitura não pode ser vista unicamente limitada à transmissão de conteúdos em sala de aula, mas também visa formar o hábito como aquisição de conhecimentos constantes para a vida. É interessante que a leitura seja aplicada com encantamento. Sendo assim a criança vai buscar aprender e compreender mais e mais.

Desta forma, esta pesquisa visa contribuir com um estudo dirigido a profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, principalmente os

professores alfabetizadores, sobre a importância e construção da leitura e escrita na alfabetização. Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente, nem está plenamente desenvolvida, ela precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades, que podem ser realizadas antes que a criança tenha aprendido a decodificar o sistema de escrita. Os professores contribuem para o desenvolvimento dessa capacidade, quando buscam formas interessantes de ensinar aos alunos, sendo mediador do conhecimento, motivando-os cada vez mais a aprenderem.

A mediação do professor é muito importante, pois, favorecerá a compreensão das crianças. É para que esta compreensão aconteça, ele precisa oferecer tarefas prazerosas e proporcionar aos alunos a familiaridade com diversos gêneros textuais em que elas irão analisar, comparar, interpretar, sistematizar e conseqüentemente o aprendizado se dará de forma reflexiva. O domínio da escrita como o da leitura abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético até a produção autônoma de textos.

No processo de construção da aprendizagem da leitura e escrita as crianças cometem “erros”. Os erros nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio das crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com “erros”, permite as crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições e com as intervenções feitas pelo professor, irá superá-las. É importante no momento de construção da aprendizagem da criança que a ambiente sala de aula, seja atrativo e equipado de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estarem ali. O professor por sua vez, deverá atuar como mediador, e ser antes de tudo um leitor. Precisa ler para os alunos, ler com eles e saber ouvir com entusiasmo as leituras dos textos que eles próprios produzem e escolhem para ler.

No início da vida escolar, para que as crianças aprendam a ler e a escrever com melhor qualidade é preciso que tenham acesso a diversificados e bons modelos de leitura, observando e utilizando a escrita em diferentes contextos, com efeito, é possível afirmar que é preciso oferecer inúmeras oportunidades para que, as crianças sintam-se motivadas através da leitura e dessa maneira as diferentes formas de escrita acontecem com mais autonomia. A leitura é um processo muito mais amplo do que podemos imaginar o que está ligado à escrita. Ler não é unicamente interpretar símbolos gráficos, mas interpretar o mundo em que vivemos.

A leitura é um dos ingredientes da civilização, sendo um elo integrador do ser humano e a sociedade em que vive. Para que esse processo ocorra, o planejamento da alfabetização deve oferecer aos alunos oportunidades de acesso a todo tipo de material escrito, pois, aprende-se a ler e escrever, deste modo, através de situações significativas de uso da leitura e da escrita. A leitura e a escrita estão presentes na vida das crianças, sempre buscando compreensão e significados para o mundo. Muitas vezes o conceito de leitura está relacionado apenas com os códigos linguísticos.

No entanto é preciso considerar o processo de formação social do ser, suas capacidades e cultura social. Para muitas crianças o ato de ler não traz nenhum sentido, pois são treinadas apenas a decodificar letras e a não refletir sobre o que leem, logo, essa prática mecânica pode levá-los a analfabetos funcionais, ou seja, a criança ler, mais essa leitura não tem nenhum significado e valor para ela.

O ato de ler não é apenas decodificar, é atribuir sentido ao texto, é compreender, interpretar e acima de tudo ser capaz de eficazmente fazer relações com o que já foi percebido e vivenciado. “Ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado” Ferreiro e (1999, p.37). Na concepção da autora fica evidenciado que quando a criança ainda não sabe ler não é impeditivo para ela ter ideias sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura.

De acordo com Freire, 1994, p.12; O aprendizado é em última instância solitário, embora se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo. O mesmo autor continua dizendo: (...) a decifração da palavra fluía naturalmente da leitura do mundo particular (...) fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão foi o quadro-negro; gravetos o meu giz. Por isso, é que ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos (...) já estava alfabetizado.

Logo, o ingresso da criança no ambiente escolar é carregado de conhecimentos prévios e experiências vivenciadas, no que diz respeito à leitura de mundo, adquirido na interação com outras crianças e adultos. O que lhe falta, no entanto, é sistematizar esse aprendizado para a decodificação e interpretação dos códigos linguísticos.

Cabe ao educador, por meio da interação pedagógica, promover a realização da aprendizagem com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta- sempre é possível estabelecer relação entre o que se aprende e a realidade, conhecer as possibilidades de observação, reflexão e informação (...). (PCN-Introdução, p.53). As crianças é um ser em processo de transformação, por isso, se faz necessário desenvolver atividades pedagógicas significativas que auxiliam na aprendizagem, incorporando os conhecimentos prévios das mesmas e assim ajudá-las a construir a sua aprendizagem de forma significativa.

O professor como mediador na aprendizagem de seus alunos, precisa valorizar tudo que a criança já sabe. O ato de ler é de suma importância na vida de uma criança em sua construção como ser social porque estará descobrindo o universo através das palavras e se enriquecendo com novas ideias e experiências. A medida que ela estabelece um contato com a leitura além das aprendizagens que obterá, também terá uma visão ampla do mundo, desenvolvendo seu raciocínio, criando assim um palco de possibilidades. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a leitura é um: Processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador do sistema escrita, etc. (PCN, 1997, p.53). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o leitor aciona conhecimentos prévios com ideias, hipóteses, visão de mundo sobre o assunto, atribuindo um sentido a algo escrito.

É necessário que desde cedo sejam disponibilizados e a criança esteja em contato com textos de diferentes gêneros, isso lhe favorecerá compreender o sistema da leitura que é o caminho essencial para a construção de valores e visão de mundo. Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas a repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. Segundo Carvalho, 2001, p.11). “Às vezes, por razões absurdas, certas professoras de alfabetização, induzem os alunos a uma pronúncia completamente artificial dos segmentos que compõem as palavras, julgando que assim facilitam o trabalho de leitura da criança”. (Cagliari, 2009, p.142).

Nessa perspectiva se a leitura realizada pela criança for forçada a fazê-la soletrando, quando ela acaba de ler, não sabe dizer o que leu e essa leitura não teve nenhum sentido para ela. Cagliari (2009), ainda acrescenta: Se uma criança for introduzida ao processo de leitura através de uma técnica que a obrigue a processar a leitura por pequenas partes, acompanhando letras na escrita, fazendo com que cada pedaço seja processado, o resultado será uma leitura aos trancos os barrancos, muito diferente da fluência normal de quem fala espontaneamente. (p.143). O aprendizado da leitura na alfabetização é de grande relevância para a continuidade nos estudos. Se o professor ler para os alunos soletrando, conseqüentemente, eles irão ler da mesma forma. É preciso que o professor faça sempre as leituras em voz alta, com ritmo e entonação, para que os alunos leiam também com fluência e a compreensão dos textos ocorrerá muito mais facilmente. Muitas vezes acha-se que a criança não está desenvolvendo determinadas habilidades na escola em consequência de alguma dificuldade de aprendizagem ou culpam-se os interesses e hábitos diferentes da criança, mas, poucas vezes questiona-se o papel do modelo de aprendizagem ao qual se está aderindo. É preciso que o professor examine sua prática pedagógica, pois, inúmeras vezes, observamos que existem muitas crianças que ainda não aprenderam a ler e escrever convencionalmente e são tratados como “incapazes”. Isso é sério. Cabe aos educadores, a escola, buscarem meios, estratégias, maneiras eficientes de se trabalhar com esses alunos para que possam ter um melhor desenvolvimento na aprendizagem. O ideal é que o professor em seu trabalho pedagógico envolva atividades lúdicas de leitura e escrita, bem como o ambiente alfabetizador deve ser convidativo, portanto, a sala de aula onde as crianças passam grande parte do dia, tem que ser motivadora, espaço de muitas leituras.

É preciso que o professor seja dinâmico em suas aulas, despertando o gosto e o prazer das crianças pelo hábito da leitura. O educador pode criar um espaço agradável, mesmo que seja simples, pois, para a leitura de livros e outras fontes, basta fazer com que este lugar seja especial, enfim, um cantinho afetivo e aconchegante. Sabemos também e não podemos deixar de citar é o papel da família, pois, é através de la que normalmente surge o primeiro contato da criança com a leitura, porém, em uma sociedade em que a maioria dos pais trabalha fora e não teve acesso a leitura, o tempo para dedicar-se a formação de seus filhos é cada vez

menor. Então resta a escola a responsabilidade de desenvolver esta habilidade em seus alunos, interferindo decisivamente no aprendizado dos mesmos. No processo de alfabetização as crianças elaboram e reelaboram hipóteses, muito curiosas e muito lógicas, em relação à grafia. No entanto “a escrita inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos”. (Ferreiro e Teberosky, 1999, nota preliminar). É notório que a criança vive em contato com o mundo letrado, no qual, circula todas as letras em quantidades, estilos, tipos gráficos diferenciados. É neste mundo que percorre informações que a criança está inserida. As variadas informações que a criança recebe no dia a dia, no convívio familiar, no contexto social, nas brincadeiras com as outras crianças, enfim, o conhecimento que ela adquire fora da escola, que aparentemente são desordenados, mas, no entanto, são aprendizados que influenciam para a compreensão do sistema gráfico. Muitas vezes a escola usa informações descontextualizadas, sem o menor sentido para as crianças, que está se esforçando para compreender como se dá esse processo.

Nessa perspectiva para um aprendizagem do sistema da escrita, a simples exposição de escrito não é suficiente para se alfabetizar, mas oportunizar o contato com escritos que promovam situações do uso real da escrita, desse modo “a língua escrita é um objeto de uso social”. (Ferreiro, 1995 p.37). Não é apenas na escola, que é utilizada a língua escrita, mas no ambiente onde a criança vive. A aprendizagem de linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos e as crianças constantemente em suas vivências mantêm esse contato e isso é que faz com que possam construir sua capacidade de ler e escrever. No início do processo a criança supõe que a escrita é uma forma de desenhar as coisas, depois de uma árdua reflexão sobre a questão de que a escrita representa a fala, o som das palavras e não o objeto a que o som se refere. Ela faz reflexões para compreender como se dá o sistema gráfico, suas ideias passam a progredir com relação à escrita, compreendendo que a fala e a escrita se relacionam. No PCN (1999), este assunto é tratado como uma sondagem. É através desse recurso que a criança ainda não alfabetizada refletirá enquanto escreve. A esse respeito, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Proformar), (2001) e Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (1999), sugerem atividades a serem ministradas na escola, com trabalhos coletivos, proporcionando as crianças, identificarem seus próprios erros. Nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky, (1999) sobre a psicogênese da língua escrita, mencionam que as crianças constroem hipóteses sobre o que a escrita representa, chamando de hipótese de escrita. Estas evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita não é uma representação do falado (hipótese pré-silábica), para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim, adequada à escrita em português. É impressionante perceber como ocorre a escrita da criança. Ela percorre por diversos caminhos, são várias as tentativas para chegar a uma escrita ortográfica, essa perspectiva, sabemos que o professor muitas vezes, por não valorizar esse saber de mundo, acaba atropelando uma importante via de mediação entre o conhecimento que já existente, vindo de um mundo letrado e promissor, tornando-se uma criança esfacelador tanto na sociedade, quanto familiar. Quando se fala em alfabetização, muitas vezes ficamos detidos em pensar

que alfabetização é o processo no qual aprendemos a ler e escrever. Segundo Solé, a alfabetização é: “O domínio da linguagem falada, da leitura e da escrita”.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA

No dicionário Saraiva Jovem (2010, p. 641). “Ler e entender, interpretar ou decifrar o sentido de algo que não está escrito em palavras”.

O que se pode comentar é que a maioria das pessoas pensam, que a escola que tem com (docentes, discentes, funcionários, pais, alunos da mesma). Será que ler é realmente é isso, que foi descrito acima, na pequena escrita do dicionário.

Analisando desta formar podemos ter outras interpretações mais amplas. Segundo Orlandi (1988, p. 36):

A leitura pode ter vários sentidos como: na escola significa o aprender a ler e escrever, em termos acadêmicos as várias formas de compreender um texto, a leitura também pode ser uma ideologia ou uma atribuição de sentidos, entre outras definições.

Assim, mesmo no dicionário nos permitir o espaço para pensarmos que não é só isso, pois se pode decifrar, interpretar o sentido da leitura, e não necessariamente usando palavras ou letras. O que fazem ao ver um desenho ou um sinal surdo mudo. Tenta – se decifrar códigos da leitura. Sim, pois ler tudo, o tempo inteiro, só os códigos são diferentes.

Na leitura é saber compreender, e fazer interpretação, e esta interpretação não é a única, que depende somente do aluno ou de qualquer pessoa, no contexto de vida, e da sociedade, do trabalho, e da família, das épocas e desta época atual etc. Assim, um texto para ser legível, depende de vários fatores e também depende de cada leitor que se inseri dentro do contexto de uma leitura, pois, a relação entre e o autor, na distância fica difícil acontecer a compreensão da leitura no qual o indivíduo esteja lendo.

Conforme afirma Paulo Freire (1996, p. 38). “A compreensão do texto a ser alcançados por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim, entendemos que aparte de que se conhecer o texto e a falar na leitura, pois a compreensão do mesmo é muito importante do que simplesmente decodificar as palavras, a compreensão faz com que a leitura seja um momento crítico ou construtiva.

Em um texto há vários sentidos ocultos que somente com essas leituras críticas ou construtivas pode-se compreender, onde o mesmo texto pode ser lido de várias formas. Comparando com os outros textos, procuramos saber ou entender o que o autor quis dizer. Dessa forma de leitura não pode nos obter de saber o contexto histórico do autor. Procurando saber o que se quer compreender o texto, ou procurando multiplicidade de sentidos nos textos. No entanto a leitura é uma interação entre leitor e o texto. Pois neste processo, tenta-se satisfazer, obter uma

informação duvidoso para os objetos que guiam a leitura, isto é, o leitor constrói o significado de um texto que o mesmo leu.

Nesta confirmação, tem várias consequências. No primeiro lugar, envolve a presença dos leitores ativo que processa e examina o texto que esteja lendo ou que estejam lido. Assim também implicam sempre que devem existir um objetivo para guiar a leitura, em outras palavras sempre se ler para alcançar algumas finalidades. Nestes conjuntos de objetivos e finalidades que fazemos com que os leitores se encontrem perante o texto lido, que é amplo e variados, preenchendo o momento de lazer e desfrutarão de uma boa leitura, procurando assim a informação completa, seguindo uma pauta de instruções para que seja realizado em uma determinada tarefa, informando-se sobre determinado fato, como por exemplo, ler um jornal, um livro, dentro outros.

Confirmar ou nega conhecimento que são previamente ou explicada a informação obtida com a leitura de um texto ou frases da realização de um trabalho, com uma atualizada implicação derivada da anterior é claro que a interpretação de outros leitores realizou dois textos que leem, depende de grande parte dos objetivos de uma nova leitura. Isto é, ainda que o conteúdo deste texto permaneça em variável, e nisto provavelmente é possível que dois duas pessoas ou mais que tenha a finalidades diferentes extraírem informações distintas do mesmo.

Assim, o objetivo da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças, jovens e adultos, a ler, escrever e a compreender o que o mesmo esteja fazendo. A relação das implicações sejam informações sobre o que vão ler e entender para poderem interpretar, onde se ressalta o fato de que o leitor constrói os significados dos textos lido como já foi acima mencionado. No entanto no que se diz que o texto em si mesmo não tenha sentido e nem significado infelizmente as pessoas não souberam interpreta o que de fato se leu, para os leitores, essas condições costuma ser respeitada.

Pois, os leitores e os interpretadores de textos, entendem que, o significado de um escritor para o leitor não é uma tradução replica do significado que o autor quis lhe dar ou passar, mais a construção que envolve os textos, frases ou palavras, os conhecimentos prévios do leitor. Os textos que os alunos se leem também são deferentes e oferecendo diferentes possibilidades e limitações para a transformação do seu conhecimento para uma nova informação da escrita. Não se encontra o mesmo texto ou frases, em um conto de um livro. O conteúdo muda e varias naturalmente, mas não se trata apenas das diferentes estruturas do texto lidos e vistos.

Conforme Van Dijk fala:(1983, p. 23), “Impõem restrições à forma como se organiza a informação escrita, o que obriga os leitores a conhecê-las, mesmo que, intuitivamente, para compreender a informação de maneira adequada”. Pois, a leitura precisa ser organizada segundo o teórico supracitado, por isso fala – se em obrigar os leitores a conhecer a fundo para poder interpretá-la.

Esta descrição sobre a implicações das definições sobre o que se ler, ressalta-se que a leitura sempre envolvera a compreensão dos textos escritos.

Isso, que parece óbvio, nem sempre foi ou será claramente aceito nas diversas definições de leituras que foram emergindo ao longo da nossa história, nas quais podemos detectar uma identificação destas atividades cognitivas, nestes aspectos de recitação. Declaramos e pronunciamos corretamente.

Pois a relação aos acessos a aprendizado da leitura, do lado da escrita, apresenta-se como um grande dos múltiplos desafios do ser humano e principalmente dos alunos que não são bem acompanhados em sala de aula ou no âmbito dos familiares, talvez, se fossem mais valorizadas e exigidas pela sociedade. Como afirma Foucambert (1994, p.123).

“O acesso à leitura é o único meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual ele define como “a capacidade de compreender por que as coisas são como são” e que não se confunde com os “poderes” permitidos ou facilitando pelos status social do indivíduo”.

Assim, com o respectivo teórico diferencia o poder de compreensão dos poderes em si, dizendo que o primeiro, permite ir além do que é evidente, possibilitando a descoberta das relações causais das circunstâncias, situações ou coisas, estando, portanto, ligado a transformações e à mudança. Enquanto que os poderes encontram-se na reprodução e na compreensão estática e não reveladora da realidade.

Ainda de acordo foucambert (1994, p. 124), “o acesso ao poder só é possível a partir da reflexão, distanciamento e teorização do real., ou seja, através de uma atitude científica frente à mundo, a qual, nos moldes da própria ciência, favorece o ser a transformação da realidade”. Segundo esse autor isto só é possível através do acesso ao processo de produção do saber e não, apenas, por meio da transmissão do conhecimento, os quais são constituídos de ideias neutralizadoras, promovendo a uniformidade entre os indivíduos que a eles tem acesso.

Conforme argumenta Foucambert (1994, p. 19), a escola atua continua pretendendo atingir objetivo de alfabetizar para qual foi idealizada no período de industrialização da sociedade e que tinha como propósito, apenas, favorecer o acesso dos trabalhadores aos procedimentos e técnica de leitura e escrita, com vista ao aperfeiçoamento em massa desta ferramenta de produção para atender a exigência do desenvolvimento do mundo do trabalho; exigências estas que se restringiam automatismo e a repetição das atividades, sem a necessária reflexão sobre elas ou sobre suas implicações e consequências.

Desta maneira o acesso à leitura se dará estritamente por meio dos ensinamentos de códigos negando-se uma relação contextualizada, complexa e de domínio do indivíduo com a escrita, e leitura, pois privilegiando-se, em contrapartida a homogeneidade dos alunos crianças e adultos, como já foi mencionado, que era e ainda são visto como se estivessem todos em um mesmo estágio cognitivo e como se eles pudessem desenvolverem várias habilidades de leitura e escrita ao mesmo tempo, a partir dos treinos de suas diversas habilidades no decorrer de suas vidas.

Percebe-se, nas propostas de alfabetização impostas nas escolas e a sociedade, que desde o século XIX, que são muitas evitadas relações mais elaboradas entre o sujeito com a escrita, fazendo-se deste um privilégio social de poucos que se tornaram leitores em contraposição dos decifradores, que são visto como os mal instruídos nas escolas e academicamente fracassados.

Pois, no entanto, há várias exigências na sociedade deste século XXI, serem outras, onde o ensino de leitura nas escolas ainda continua respondendo a uma exigência que já não lhe é mais adequada, pois temos que acompanhar as mudanças para um bom aprendizado das crianças, jovens e adultos. Este projeto de alfabetização, não está sendo suficiente para permitir a imersão na leitura, para possibilitar a reflexão e para responder as questões que os indivíduos se colocam para se compreender, e compreender a realidade, para fazer emergir uma transformação coletiva.

Entretanto, atualmente as existências hoje, de outras mídias que permitem o acesso fácil as informações necessárias para o viver no cotidiano, a leitura ainda se coloca como mais eficaz e fundamental de acesso à informação em livros, em livros virtuais e em mídias, já que oferece a possibilidade de escolha e de liberdade aos caminhos apresentados. No ato ler, os alunos constroem seus próprios significados, elaborar suas próprias questões e rejeições, fazendo suas próprias respostas. E ele que inscreve ou reinscreve o significado da escrita a partir de suas próprias histórias cotidianas.

Semelhante da leitura as outras mídias, são mais prováveis de “aprisionarem” os não leitores, já que as novas informações nelas veiculadas reflete uma seleção consciente da daqueles leitores que já fazem e despejam sobre os primeiros.

De acordo o autor Foucambert (1994, p. 154), “a leitura é um instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral”. É sempre a leitura que busca permite as construções de pontos de vista e de uma nova visão de mundo, e atribuições de sentidos a este mundo. A mesma vai a busca desses pontos de vista, verificando-os, questionando-os e investigando os meios de sua elaboração. Assim só a leitura entendida como uma atividade social e reflexiva pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita mostrando com um grande desafio para qualquer processo de aprendizagem e democratização a mudanças sociais e coletivas.

Já para Bencine (2000, p. 48).

“Aprender a ler não é só uma experiência de vida escolar, é uma vivência única para todo ser humano. Ao dominar a leitura abrimos a possibilidade de adquirir conhecimento, desenvolver raciocínio, participar ativamente da vida social, alargar a visão de mundo do outro e de si mesmo”.

Com isso, entende-se a importância de cultivar o hábito da leitura nas escolas e fortalecer esses hábitos nas famílias, pois, as mesmas desempenham um papel fundamental nesse processo e para aprender a ler e escrever os educadores

precisam construir um conhecimento de natureza conceitual. Eles ou Elas precisam compreender não só que escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente.

A leitura é considerada um instrumento inerente a todo ser humano, mas diante da realidade de cada uma ela pode ser compreendida com clareza ou com dificuldade, que se busque conhecer as causas que interferem na aprendizagem dos alunos ou de qualquer ser humano.

Na visão de muitos estudiosos os problemas que afetam a aprendizagem da leitura podem ter várias origens, partindo ater da vivencia dos alunos fora da sala de aula.

Pelo exposto, comenta:

“Vários (problemas de desenvolvimento fisiológico, emocional e intelectual podem ocorrer para o fracasso na leitura: a) A maioria das crianças que fracassam na leitura no 1º grau tem idade mental abaixo dos seis Anos; b) um programa de 1º grau que não seja rico em experiência e atividades; C) O mau ajustamento dos alunos ao professor pode ser responsável ao baixo rendimento escolar. (Dorin 1982, p. 235).

O ambiente escolar é um dos fatores preponderantes na aprendizagem dos alunos e precisa possuir instrumentos necessários ao bem-estar do educando para que possa dessa forma contribuir com a aprendizagem do mesmo. Os alunos que são de classe menos privilegiada são os que em geral, pertencem às escolas públicas e dependem do seu programa assiste uncial para estudar, tais como: merenda escolar, fardamento e material didático.

“Ainda hoje, as escolas podem ser divididas em dois grandes grupos. No primeiro estão aquelas destinadas às classes econômicas mais elevadas, que possuem grande soma de recursos para oferecer aos alunos melhores condições de ensino e aprendizagem: salas-ambientais, laboratórios, bibliotecas, professores melhores remuneradas com condições de aperfeiçoamento constante, recursos audiovisuais, auditórios, quadras poliesportivas e etc. O outro grupo, que inclui a grande maioria das escolas, destina-se a classe trabalhadora, sendo mantida em grande parte, pelos poderes públicos.

Tal escola, em sua totalidade, tem recursos extremamente reduzidos: prédios em ruínas e moveis em péssimas condições; faltam de recursos audiovisuais, professores mal remunerados, sendo obrigado o trabalhador em diversos turnos e sem oferecer condições para tal” (Pilletti, 1985. p. 94).

As estratégias usadas no ensino da leitura é outro fator de suma importância na aprendizagem da leitura, pois desencadeia nos alunos a motivação para aprender, ao contrário do que vemos cotidianamente em nossas escolas. Lemos aquilo que nos é apreciável aos nossos olhos e assim, criamos as nossas próprias estratégias para praticar a leitura e as escolas ainda não se deu conta disso. Os professores ditam os textos que devem ser lidos, mais que na maioria das vezes não é interessante para o aluno.

“O processo de leitura emprega uma estratégia. A leitura, como qualquer atividade humana, é uma conduta inteligente. As pessoas não respondem simplesmente aos estímulos do meio; encontram ordem e estrutura no mundo de tal maneira que podem aprender a partir de suas experiências, antecipá-las e compreendê-las. Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível; construir significado ou compreendê-lo” (w1987. p., 16).

Assim, por ser tratar de um trabalho que enfoca o ambiente escolar, vale ressaltar que o estudo dos mesmos é de grande relevância para ser entender o porquê das deficiências dos alunos na aprendizagem da leitura, uma vez que os alunos vão às escolas, desejosos de aprender a ler, mais se o ambiente não lhe é favorável ele se frustra diante a essa prática que é de tamanha necessidade para a sua vida. É preciso conhecer o ambiente para apontar causas, e as escolas em estudo é ponto inicial.

A INICIAÇÃO DA LEITURA NA INFÂNCIA

A leitura está presente no cotidiano das pessoas desde muitos tempos atrás. Ela surgiu através de símbolos, que na antiguidade foram interpretadas pelo homem, desde então vem se renovando no modelo de apresentação. Fischer (2006 p.15), aponta que:

A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. [...] A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem.

De acordo com as definições de Leffa (1996. p.10).

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Relacionando os textos dos autores Fischer e Leffa, a leitura surge como uma transformação que começa através de sinais e se propaga até tomar uma forma, daí por diante é um espelho, que reflete o que cada indivíduo tem acumulado em sua memória e consegue expressar, a partir de seus conhecimentos prévios e o que isto representa para ele.

A leitura está para educação assim como o poeta está para a poesia, neste contexto de comparação a leitura é essencial para o desenvolvimento da criança, para a qualidade de vida, para a abrangência de conhecimento, de saberes adquirir, a leitura contribui para formar cidadãos coerentes no que diz e no que faz.

Freire, enfatiza que: Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...]. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capaz de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo no cotidiano.

A leitura trabalhada de forma correta leva o pequeno leitor a imaginar e captar suas formas, suas cores, sua beleza, sua magia, seu mundo imaginário que nele tudo é possível, toda invenção por mais surreal que seja neste mundo de leitores tudo se tem vida e continuidade.

O ato de ler tem que ser algo prazeroso, a criança não deve ser forçada a isso, esse processo tem que ser desenvolvido com muito cuidado para não se tornar uma tarefa exaustiva para as crianças. Tudo que se ensina as crianças elas tendem a tirar alguma informação, essa pode ser algo positivo ou negativo, por isso que é muito importante que os docentes saibam manusear a leitura como algo agradável, algo lúdico, que traga para o cotidiano da sala de aula um momento de desconcentração, uma aula com muita troca de conhecimento, deve ser algo que deixe o aluno a vontade, para escolher os livros que mais lhe chamam a atenção.

Pois na proposta da leitura no Ensino Fundamental I tem que haver um objetivo específico, com foco no crescimento intelectual e social do aluno, para que o processo de formar leitores possa se propagar nos anos seguintes, para que essa prática ganhe um lugar importante na vida da criança, que esse processo seja contínuo e crescente, de forma que se torne um hábito, algo praticável no dia-a-dia e não só na sala e aula, a leitura deverá se tornar uma prática recreativa e não apenas informativa e obrigatória.

Segundo os relatos de Pereira e col. (2012)

O trabalho realizado com leitura infantil tem como possibilidade de resultado a formação de leitores/escritores competentes. Tem como objetivo formar crianças que não somente leem, mas que compreendam o que foi lido; por que compreender é transmitir aos demais tudo o que foi entendido de uma história através das figuras, ilustrações e objetos que possa transformar um texto em uma leitura agradável e prazerosa a quem ouve; que possa aprender a ler o que está escrito em entre linhas; que saiba que vários sentidos e várias visões podem ser atribuídos a uma onde se possa imaginar, criar e reinventar.

Complementando o relato dos autores acima, a leitura prever um avanço de concessão, imposta através do processo da leitura, que proporciona ao leitor uma diversidade de possibilidade dentro dos textos lidos, esse crescimento de informações que o receptor acumula em sua memória, gera uma expansão de habilidades que acrescenta inúmeras vantagens para o desenvolvimento do alunado,

que conseguira transpor o aprendizado adquirido, de forma coerente e consciente ao passo que prossegue seu desenvolvimento, na evidencia a importância da memória tanto para a vida como para a leitura.

Neste seguimento entendesse que todo o processo de ensino do docente deve ser aplicado através de cronograma para lhe fornecer um material adaptável a cada aluno, de acordo com o gosto individual de cada um, o docente deve entender que tudo que for exposto para o aluno ele irá criar sua memória momentânea que seguirá com ele ao decorrer de sua vida, assim se o professor tiver dificuldade de lidar com a leitura provavelmente o aluno irá adquirir este mesmo problema.

O critério para manter pulsante o desejo prazeroso da leitura no cotidiano de sala de aula, é, alimentar a memória do alunado com leitura que transmitam; afeto, sonhos, felicidades, poder, possibilidades, musicalidade, amizade, magia, riso, choro, compreensão, união, drama, poesia, e entre muitos outros temas que preencham a memória da criança com sabores de possibilidades interessantes para a atenção do pequeno leitor.

Nesta concepção, o ambiente de leitura deve conquistar o leitor, deve existir diversas opções e manuseios, nas quais o alunado possam encontrar os mais diversos tipos de livros, revistas, cartazes, figuras que representem crianças se divertindo com as histórias, esse ambiente precisa ser conhecido pelo docente, para que o mesmo sabia conduzir os alunos a revelar seus interesses, o professor deve dar exemplos produtivos de leituras que possivelmente agrade as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os fatores que interferem na leitura e na escrita no I ciclo do ensino fundamental evidenciou que a aprendizagem dessas habilidades vai muito além da decodificação de símbolos. Ela envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e pedagógicos que, em conjunto, moldam o processo de alfabetização da criança. Constatou-se que o sucesso na leitura e na escrita depende diretamente da mediação do professor, do estímulo familiar, da adequação das metodologias de ensino e das condições estruturais da escola.

Verificou-se ainda que as dificuldades apresentadas pelos alunos da Escola Municipal Maria de Nazaré Pereira da Silva estão relacionadas a fatores socioeconômicos, à falta de recursos didáticos e ao uso de práticas pedagógicas tradicionais, que não despertam o interesse e o prazer pela leitura. Assim, torna-se essencial repensar o papel da escola e do educador na formação de leitores e escritores competentes, promovendo metodologias ativas, inclusivas e contextualizadas, que considerem o cotidiano e as experiências dos alunos.

Portanto, a superação dos obstáculos no processo de alfabetização requer um compromisso coletivo entre escola, família e comunidade. É necessário construir um ambiente alfabetizador estimulante, no qual a leitura e a escrita sejam vistas como práticas sociais significativas, capazes de transformar a realidade e formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- AVARENGA, M. F. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2014.
- BENICINI, D. **Leitura e formação do leitor crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2001.
- DORIN, J. **Psicologia da aprendizagem da leitura**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições 70, 2019.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEFFA, Vilson J. **O ensino da leitura: da teoria à prática**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- LIMA, R. F.; CIASCA, S. M. **Leitura e escrita: aspectos neuropsicológicos e psicopedagógicos**. Campinas: Papirus, 2006.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1988.
- PEREIRA, M.; *et al.* **A leitura infantil e suas possibilidades pedagógicas**. São Paulo: Moderna, 2012.
- PILLETTI, Nelson. **Educação e sociedade**. São Paulo: Ática, 1985.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAN DIJK, Teun A. **Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse**. London: Longman, 1983.

ZORZI, Jaime Luiz. **A aquisição da escrita: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Cortez, 1996.



Indisciplina Escolar: Desafios para o Professor e a Gestão Pedagógica

School Indiscipline: Challenges for the Teacher and Pedagogical Management

Melry Braga dos Santos

Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Mestranda em Ciências da Educação pela Uniter Christian of America – UCA.

Resumo: A indisciplina escolar é um fenômeno complexo que desafia tanto o trabalho docente quanto a gestão pedagógica. Este estudo tem como objetivo analisar as causas, repercussões e possíveis estratégias de enfrentamento da indisciplina no contexto escolar, destacando o papel do professor e da gestão na mediação de conflitos. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores como Aquino (1996), Vasconcellos (2009), Libâneo (2013), Lück (2009) e Vinha (2012), que abordam a indisciplina como resultado de múltiplos fatores, entre eles aspectos familiares, socioeconômicos, metodológicos e institucionais. As repercussões da indisciplina vão além da simples quebra de regras, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem, a motivação docente e o clima escolar. Nesse cenário, a gestão pedagógica assume papel fundamental na articulação de ações democráticas, no fortalecimento do vínculo entre escola e família e na promoção de formações continuadas para os educadores.

Palavras-chave: indisciplina escolar; gestão pedagógica; professor; ensino-aprendizagem; mediação de conflitos.

Abstract: School indiscipline is a complex phenomenon that challenges both teaching work and pedagogical management. This article aims to analyze the causes, repercussions, and possible coping strategies for indiscipline in the school context, highlighting the role of the teacher and management in mediating conflicts. The research, of a bibliographic nature, is based on authors such as Aquino (1996), Vasconcellos (2009), Libâneo (2013), Lück (2009), and Vinha (2012), who address indiscipline as a result of multiple factors, including family, socioeconomic, methodological, and institutional aspects. The repercussions of indiscipline go beyond simple rule-breaking, compromising the teaching-learning process, teacher motivation, and the school climate. In this scenario, pedagogical management plays a fundamental role in articulating democratic actions, strengthening the bond between school and family, and promoting ongoing training for educators.

Keywords: school indiscipline; pedagogical management; teacher; teaching-learning; conflict mediation.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de formação integral, em que não apenas os conteúdos acadêmicos são trabalhados, mas também aspectos sociais, culturais e éticos fundamentais para a vida em sociedade. No entanto, um dos maiores desafios enfrentados atualmente por professores e gestores pedagógicos é a questão da indisciplina escolar. Esse fenômeno se manifesta de diferentes formas,

desde atitudes de desrespeito até a recusa em participar das atividades propostas, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vinha (2012), a indisciplina pode ser entendida como uma ruptura das normas estabelecidas para a convivência e para o bom andamento do trabalho escolar, e, portanto, exige reflexão e estratégias pedagógicas eficazes.

A INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITO E CAUSAS

O conceito de indisciplina escolar é polissêmico e, por isso, deve ser analisado a partir de diferentes perspectivas. De maneira geral, a indisciplina pode ser entendida como o não cumprimento das normas estabelecidas para o bom funcionamento da escola e da convivência entre os sujeitos que dela fazem parte. Segundo Aquino (1996), trata-se de um fenômeno relacional, isto é, não restrito ao comportamento isolado do aluno, mas envolvendo a dinâmica entre os atores escolares, o contexto familiar e até as influências sociais mais amplas.

Para Vinha (2012), a indisciplina pode ser vista como um descompasso entre as expectativas da escola e as respostas dos estudantes, refletindo fragilidades no processo educativo. Isso significa que a indisciplina, muitas vezes, não deve ser interpretada apenas como desrespeito às regras, mas também como um sinal de que algo não está funcionando adequadamente no vínculo entre ensino e aprendizagem.

As causas da indisciplina são múltiplas e complexas. Entre elas, destacam-se:

Contexto familiar – A ausência de limites claros, a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis, bem como a desestruturação familiar, podem contribuir para a manifestação de comportamentos indisciplinados na escola. Conforme Libâneo (2013), a parceria entre família e escola é essencial para o desenvolvimento integral da criança; quando essa relação é frágil, o aluno pode apresentar maior dificuldade em seguir regras.

Aspectos socioeconômicos e culturais – Muitos alunos enfrentam situações de vulnerabilidade social, que se refletem em dificuldades emocionais, cognitivas e comportamentais. A escola, ao não considerar essas condições em suas práticas, corre o risco de aumentar a distância entre seus objetivos e a realidade dos estudantes, favorecendo a indisciplina.

Dificuldades de aprendizagem – Alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da turma tendem a perder o interesse e podem manifestar comportamentos desafiadores como forma de compensação. Vasconcellos (2009) observa que a indisciplina, em muitos casos, está associada ao sentimento de fracasso escolar.

Metodologias pedagógicas pouco atrativas – A utilização de práticas tradicionais, centradas apenas na transmissão de conteúdos, pode gerar desmotivação. Paulo Freire (1996) já destacava que o ensino precisa dialogar com a realidade do educando; quando isso não ocorre, aumenta-se o risco de dispersão e atitudes de resistência.

Influência do contexto social e tecnológico – As mudanças sociais, culturais e tecnológicas também impactam a postura dos alunos. A geração atual, marcada pela rapidez da informação e pela conectividade, muitas vezes não encontra nas práticas escolares tradicionais o mesmo estímulo, o que pode levar à indisciplina como forma de contestação ou busca por atenção.

Portanto, a indisciplina não pode ser reduzida a uma questão meramente comportamental, devendo ser compreendida de forma crítica e contextualizada. Ela é reflexo de um conjunto de fatores interligados, que exigem da escola e da gestão pedagógica uma postura investigativa e mediadora, no sentido de identificar as causas e buscar estratégias preventivas.

REPERCUSSÕES DA INDISCIPLINA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A presença de comportamentos indisciplinados afeta significativamente o ambiente escolar, prejudicando não apenas o rendimento dos alunos que os praticam, mas de toda a turma. Conforme afirma Vasconcellos (2009), a indisciplina interfere na dinâmica da sala de aula, dificultando o desenvolvimento de atividades pedagógicas e comprometendo o aprendizado. Além disso, pode gerar sentimentos de desmotivação e frustração nos docentes, que se veem constantemente sobrecarregados pela necessidade de lidar com situações conflituosas.

Uma das principais consequências é a interrupção constante do fluxo pedagógico. Quando o professor precisa dedicar parte considerável de seu tempo a lidar com situações de indisciplina, o andamento das atividades é prejudicado, comprometendo o cumprimento do planejamento escolar. Segundo Libâneo (2013), a indisciplina desvia a atenção do docente de seu papel central – o ensino – para tarefas de contenção de conflitos, diminuindo a eficácia do processo educativo.

Outro impacto relevante está relacionado ao clima emocional da sala de aula. Em ambientes permeados por atitudes de desrespeito, agressividade ou desinteresse, cria-se um contexto de tensão que gera insegurança e até mesmo medo em alguns alunos. Isso pode levar à redução da participação, à queda na autoestima e à diminuição do vínculo afetivo com a escola. Como destaca Aquino (1996), a indisciplina não deve ser vista apenas como um “incômodo”, mas como um fenômeno que fragiliza as relações interpessoais e compromete o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes.

Além disso, a indisciplina contribui para o aumento da desmotivação docente. Muitos professores, diante de situações recorrentes de desrespeito, sentem-se frustrados e impotentes, o que pode desencadear quadros de estresse, desgaste emocional e até abandono da profissão. Nesse sentido, Vinha (2012) afirma que a indisciplina é um dos fatores que mais impactam negativamente a satisfação profissional e a qualidade do trabalho docente.

No plano pedagógico, também é possível observar impactos no rendimento escolar. A dificuldade em manter a ordem interfere diretamente na concentração

e no tempo útil de aprendizagem, resultando em lacunas cognitivas. Alunos que convivem em ambientes desorganizados tendem a apresentar menor aproveitamento acadêmico, já que o processo educativo requer disciplina, regularidade e condições adequadas de atenção.

Outro aspecto a ser considerado é que a indisciplina pode gerar efeito multiplicador. Comportamentos inadequados, quando não são enfrentados de forma pedagógica, podem ser reproduzidos por outros alunos, criando uma cultura de permissividade e enfraquecendo a autoridade do professor e das normas escolares. Essa situação, segundo Lück (2009), compromete a gestão democrática da escola, pois mina a corresponsabilidade necessária entre todos os atores do processo educativo.

Portanto, as repercussões da indisciplina vão muito além do simples “atraso das aulas”. Trata-se de um fenômeno que afeta o clima institucional, o bem-estar emocional dos sujeitos envolvidos e a qualidade da aprendizagem. Compreender essas implicações é fundamental para que professores e gestores busquem estratégias preventivas e construtivas, capazes de transformar a sala de aula em um espaço de respeito mútuo e de efetiva aprendizagem.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

O professor é um dos principais agentes no enfrentamento da indisciplina escolar. No entanto, lidar com esse fenômeno não é uma tarefa simples. Os docentes, muitas vezes, não dispõem de formação adequada para desenvolver estratégias de mediação de conflitos. Libâneo (2013) ressalta que o professor precisa atuar não apenas como transmissor de conhecimentos, mas também como mediador das relações sociais dentro do espaço escolar. O excesso de demandas, associado à carência de apoio institucional, torna o desafio ainda maior.

O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A gestão pedagógica exerce papel fundamental na construção de um ambiente escolar democrático e participativo. Cabe aos gestores articular ações coletivas que visem à prevenção da indisciplina, promovendo o diálogo entre professores, alunos e famílias. De acordo com Lück (2009), uma gestão democrática deve valorizar a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, criando espaços de escuta e corresponsabilidade. Nesse sentido, a indisciplina deve ser tratada não como um problema individual, mas como um desafio coletivo, que exige cooperação e planejamento estratégico.

De acordo com Lück (2009), a gestão democrática deve promover a participação de todos os segmentos da comunidade escolar — professores, alunos, funcionários e famílias — no processo de tomada de decisões. Esse envolvimento

coletivo contribui para a criação de regras e normas construídas de maneira compartilhada, fortalecendo o compromisso dos sujeitos com sua aplicação. Quando os alunos percebem que suas vozes são ouvidas, tendem a respeitar mais as regras estabelecidas.

Além disso, a gestão pedagógica tem a responsabilidade de oferecer suporte aos professores, garantindo que estes não enfrentem sozinhos os desafios da indisciplina. Isso inclui a promoção de formações continuadas voltadas para a mediação de conflitos, a valorização do trabalho docente e a criação de espaços de diálogo entre equipe gestora e corpo docente. Segundo Vasconcellos (2009), a escola deve ser compreendida como uma instituição coletiva, e, portanto, a resolução dos problemas de indisciplina não pode recair exclusivamente sobre o professor.

Outro aspecto relevante é a necessidade de articular a relação escola-família. Muitas situações de indisciplina estão ligadas a fatores externos ao ambiente escolar, como dificuldades familiares ou socioeconômicas. Nesse sentido, a gestão pedagógica deve buscar aproximação com as famílias, promovendo reuniões, rodas de conversa e estratégias de parceria. Conforme Libâneo (2013), a gestão eficaz é aquela que compreende que a formação do aluno depende de um esforço conjunto entre escola e comunidade.

A gestão pedagógica também deve investir na construção de um projeto político-pedagógico (PPP) que contemple práticas inclusivas, participativas e voltadas para o desenvolvimento integral do estudante. A clareza de objetivos institucionais e a coerência nas ações educativas são elementos que reduzem a ocorrência de indisciplina, pois criam um ambiente de pertencimento e de valorização da diversidade.

Por fim, cabe destacar que a gestão pedagógica não deve tratar a indisciplina como um problema individual, mas sim como um fenômeno coletivo que reflete desafios sociais, culturais e institucionais. Para tanto, precisa assumir uma postura proativa e preventiva, promovendo políticas escolares de convivência que incentivem o respeito mútuo, a solidariedade e a responsabilidade compartilhada. Como ressalta Vinha (2012), o enfrentamento da indisciplina exige mais do que punições: demanda diálogo, reflexão e a construção de um espaço escolar que seja, ao mesmo tempo, educativo e formador de cidadãos críticos.

ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA

Entre as estratégias de enfrentamento da indisciplina, destaca-se a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que estimulem o interesse e a participação dos estudantes. Freire (1996) já afirmava que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e, portanto, uma educação dialógica e contextualizada pode contribuir para reduzir conflitos. Além disso, ações como o estabelecimento claro de regras, o fortalecimento do vínculo professor-aluno e o trabalho conjunto com a família são

medidas fundamentais para a prevenção da indisciplina. Mas uma das principais estratégias é a definição clara e coletiva de regras de convivência. Quando os alunos participam da elaboração dessas normas, compreendem melhor sua importância e se sentem corresponsáveis pelo cumprimento. Nesse sentido, Lück (2009) ressalta que a gestão democrática contribui para a internalização de valores como respeito, responsabilidade e solidariedade.

Outra medida fundamental é a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Metodologias centradas na participação ativa do estudante, como projetos interdisciplinares, metodologias ativas, rodas de conversa e trabalhos colaborativos, favorecem o engajamento e reduzem comportamentos de desinteresse. Paulo Freire (1996) destaca que a aprendizagem só é significativa quando parte da realidade do aluno, valorizando sua experiência e estimulando sua autonomia.

O fortalecimento do vínculo professor-aluno também é essencial. Professores que estabelecem relações de respeito, confiança e acolhimento conseguem maior adesão às atividades propostas. Conforme Libâneo (2013), o docente deve atuar como mediador da aprendizagem, sendo firme na condução do processo educativo, mas também aberto ao diálogo.

Outro aspecto importante está no trabalho conjunto entre escola e família. Muitas vezes, a indisciplina está ligada a dificuldades vividas no contexto doméstico. Por isso, reuniões frequentes, orientação de pais e programas de integração podem contribuir para alinhar expectativas e fortalecer o acompanhamento dos estudantes.

Além disso, é necessário investir em formação continuada dos profissionais da educação. Capacitar professores e gestores para lidar com conflitos, desenvolver práticas restaurativas e compreender os fatores psicossociais da indisciplina amplia as possibilidades de intervenção. Vasconcellos (2009) destaca que o enfrentamento eficaz da indisciplina depende de professores preparados, apoiados pela gestão e conscientes do papel educativo das normas.

Por fim, vale mencionar as práticas restaurativas e de mediação de conflitos, que vêm sendo incorporadas em diversas escolas. Ao invés de apenas punir, essas estratégias buscam restaurar relações, promover empatia e incentivar os alunos a refletirem sobre as consequências de suas atitudes. Essa abordagem reforça o caráter educativo da disciplina, promovendo não só a ordem escolar, mas também a formação cidadã.

Assim, as estratégias de prevenção e enfrentamento da indisciplina precisam estar integradas ao projeto pedagógico da escola, envolvendo professores, gestores, alunos e famílias em um esforço coletivo. A disciplina deve ser compreendida não como obediência cega, mas como construção de autonomia, respeito e corresponsabilidade, princípios fundamentais para o desenvolvimento humano e para a efetiva aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina escolar constitui um dos principais desafios para professores e gestores pedagógicos na atualidade. Longe de ser um fenômeno simples, ela reflete questões mais amplas relacionadas ao contexto social, familiar e institucional. Enfrentá-la exige não apenas punições ou medidas punitivas, mas a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo, no respeito e na corresponsabilidade. Nesse processo, tanto os docentes quanto os gestores têm papel essencial, devendo atuar de forma articulada e colaborativa. Assim, a superação da indisciplina passa pelo fortalecimento da gestão democrática, da formação docente e da parceria com as famílias.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Libertad, 2009.
- VINHA, Telma Pileggi. **Indisciplina e indisciplinas escolares: uma análise da prática dos professores**. Campinas: Autores Associados, 2012.



A Utilização de Gráficos do Desempenho Escolar no Ensino da Matemática

The Use of Graphs of School Performance in Mathematics Teaching

Patrícia da Silva Cavalcante

Universidad De La Integración De Las Américas Escuela De Postgrado Maestría En Ciencias Da Educação

José Amauri Siqueira da Silva

Orientador, Dr.

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos, que tem por temática: A Utilização de gráficos do desempenho escolar no ensino da matemática. A pesquisa busca divulgar a importância do uso de gráficos na disciplina de matemática como metodologias inovadoras no ensino e aprendizagem. A pesquisa tem como objetivo: Explicar o uso de gráficos de desempenho escolar no ensino de matemática em uma escola pública Estadual, no período de 2022-2023. É um esboço de experiências vividas na fase escolar que permite aos professores estabelecer pontos comuns e divergentes sobre estratégias didáticas, em termos de compreensão e interpretação dos gráficos que se revelam uma incógnita a ser desvendada por grande parte da turma. A metodologia utilizada para a discussão classifica-se por pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa, é uma abordagem que adota como procedimento técnico a pesquisa documental e o levantamento operacionalizado por meio de análise. Os principais resultados indicam que os professores envolvidos consideram a prática de execução gráfica importante no processo de aprendizagem, a pesquisa contribuirá com a prática pedagógica dos professores na consolidação de estratégias para a disciplina de matemática a fim de agregar maior rentabilidade ao ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: estratégias para nos educarmos; competências e habilidades do professor; ensino de matemática.

Abstract: This study is a summary description of a master's thesis developed for title validation, which has as its theme: The use of school performance graphs in mathematics teaching. The research seeks to promote the importance of using graphics in the discipline of mathematics as innovative methodologies in teaching and learning. The research aims to: Explain the use of school performance graphs in teaching mathematics in a state public school, in the period 2022-2023. It is an outline of experiences lived in the school phase that allows teachers to establish common and divergent points about teaching strategies, in terms of understanding and interpreting the graphs that reveal an unknown quantity to be unraveled by a large part of the class. The methodology used for the discussion is classified by descriptive exploratory research with a qualitative and quantitative approach, it is an approach that adopts documental research and operationalized survey as a technical procedure through analysis. The main results indicate that the teachers involved consider the practice of graphic execution important in the learning process, the research will contribute to the pedagogical practice of the teachers in the consolidation of strategies for the discipline of mathematics in order to add greater profitability to teaching and learning.

Keywords: strategies to educate ourselves; teacher skills and abilities; mathematics teaching.

INTRODUÇÃO

A matemática é essencial na vida de todos é sempre necessário na vida diária. A mesma ajuda a raciocinar em outras disciplinas. Para desenvolver um cálculo matemático, é preciso muita concentração. Leva muito tempo para desenvolver um novo cálculo matemático. Situação problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou que os alunos da escola em foco não estavam sensibilizados para a noção da matemática em forma de dados, ou seja, em transformar em gráficos. Em decorrência a grande parte da falta de compreensão dos alunos em alto nível de dificuldade tanto por parte da construção como por falta de habilidades em interpretar gráficos. Diante disso procurou-se saber: De que forma os gráficos de desempenho escolar podem contribuir na disciplina de matemática para o ensino aprendizagem dos alunos dos alunos foco desta pesquisa? A matemática é uma das disciplinas consideradas mais difíceis entre os alunos; usa-se o conhecimento matemático em atividades cotidianas sem perceber.

Objetivo Geral: Explicar a utilização de gráficos do desempenho escolar no ensino da matemática, em uma escola pública estadual, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN o ensino da matemática, deve ser através da modelagem de problemas trazendo para o cotidiano do aluno os conceitos abstratos da matemática, a relação entre o conhecimento matemático e os desempenhos de gráficos. A utilização dos gráficos, bem como a leitura e interpretação dos dados contidos neles, possibilita a compreensão da concepção do número em contextos significativos. Faz-se necessário mudanças consideráveis no ensino da matemática para um melhor desempenho e aprendizagem.

Justificativa: a presente obra se justifica, pois, a realização deste trabalho deve-se a percepção que o educando não consegue compreender, ler e a forma como sua nota é concebida e quais os critérios relevantes a serem considerados de acordo com os componentes curriculares.

Levando em conta a percepção e relevância que cada docente aplica para desenvolver suas metodologias de ensino a cada bimestre no decorrer do processo ensino-aprendizagem, é plausível apresentar estratégias de ensino motivadoras que aguce o interesse dos alunos pela disciplina, o ensino através de gráficos é uma forma inovadora no ensino.

O atual modelo de matemática contextualizada desvincula-se da forma mecânica com que era aplicada aos alunos no passado, pois era pouco atrativa e os distanciava da prática. Com o passar do tempo, a matemática moderna apresentou um novo cenário para essa ciência, em sua forma de ser apresentada e ensinada, o que fez com que suas disciplinas fossem exercidas envolvendo situações cotidianas.

VALORES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Os conhecimentos da Matemática sejam técnicos, científica, ou cultural, constitui um patrimônio que a humanidade convive a partir de seus lineares históricos como um patrimônio sociocultural que possui dimensões universais com significados e abrangências representativas no mundo da Matemática, podendo ser usufruída pela sociedade ou comunidades.

Nesse sentido, os valores promovidos pelo ensino da Matemática nas escolas constituem um patrimônio cultural que deve ser socializado com as novas gerações, independentemente da classe social, raça, faixa etária, crença religiosa, convicção ideológica e sexo.

Os conhecimentos que o aluno se apropria a partir do ensino da Matemática permitem compreender melhor como se chega aos conhecimentos atuais, porque é que se ensina este ou aquele assunto. Com uma perspectiva crítica, e um olhar diferenciado para a Matemática que é ensinada atualmente os professores pouco a pouco devem se engajar no próprio objeto de ensino da Matemática em vez de ficarem promovendo conteúdos desnaturados sem qualquer sentido com a realidade do aluno.

O saber toma o aspecto de uma realidade anti-histórica, intemporal, que se impõe por si mesma e que, sem produtor, aparecendo livre em relação a qualquer processo de produção, não se lhe pode contestar a origem, a utilidade, a pertinência e sentido do ensino da Matemática (Guichard, 2006, p. 7).

Nesse caso, percebe-se que o aluno não tem noção da distância da Matemática para sua realidade, uma vez que eles não conhecem e poucos despertam estas características, em função da mesma ser apresentada por muitos professores como a disciplina de difícil aprendizagem. Segundo Guichard, (2006, p. 8) “a Matemática está inserida numa posição didática como O ensino da história da Matemática permite recuperar sentido, e símbolo que foram ensinados tão arbitrários, seus traços, suas origens e a sua histórica permite-nos restabelecer os novos conceitos que a mesma visa. Neste sentido dois aspectos são fundamentais no ensino da Matemática: tais como: o primeiro refere-se à visão da matemática que em geral norteia o ensino.

Segundo Carvalho (1994, p.15) “considera-se a Matemática como uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita pertencente apenas ao mundo das ideias e cuja estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências”. O segundo aspecto é considerado como algo crucial, causando desgosto da maioria dos alunos pela Matemática. Para Carvalho (1994, p.16) “no ensino onde é necessário submeter-se à autoridade da Matemática, é impossível entender, pois, compreender Matemática torna-se privilégio das cabeças mais bem dotadas; acaba-se por negar todas as vivências anteriores relativas à qualificação já que não se enquadram na perfeição da Matemática.”

Assim sendo, cabe à escola, no ciclo de Educação Média, fornecer essencialmente os instrumentos e as experiências acumuladas às novas gerações, face às demandas do momento histórico-cultural, bem como a sua preparação para melhor interagir com o conhecimento da Matemática no mundo social do trabalho.

A Matemática tem sido considerada no contexto brasileiro, assim como em inúmeros países (independentemente do nível de desenvolvimento político-econômico) uma prática sociocultural importante para o processo de construção da cidadania dos indivíduos, pela sua representatividade, enquanto disciplina curricular, responsável pelas sintonias das informações numéricas nas instituições bancária e de todo seguimento da humanidade.

Quando um matemático encontra a solução para algum problema matemático e este resultado lhe parece interessante, ele quer que seus colegas o apreciem. O fruto deste trabalho é então publicado em uma revista de Matemática. As bibliotecas dos Institutos de Matemática é onde se encontram tais revistas. Posteriormente, alguns destes resultados em geral têm maior profundidade do ponto de vista matemático eles passam a ser utilizados por cientistas de outras áreas. De acordo com Resende (2005) relata que:

A Matemática num certo sentido é uma arte. A análise e a engenhosidade na obtenção da solução de um problema matemático possui um valor estético intrínseco, uma série de resultados se encaixa “magicamente” num resultado final que, ou surpreende, ou encanta ou nos coloca uma pulga atrás da orelha: será que isto é mesmo. Cumpre destacar que para um profissional que vai apenas utilizar uma técnica Matemática, nem sempre a apresentação de uma demonstração matemática pode ser elucidativa. Acima estamos falando da Matemática em si e não na sua aplicação em um ramo específico do conhecimento.

O atual ensino da Matemática nas Universidades e Faculdades aonde se desenvolve a pesquisa em Matemática no Brasil é uma das poucas profissões atualmente no Brasil, em que a demanda é muito maior que a oferta de profissionais. O que se percebe atualmente é que a Matemática ainda não conseguiu se vencer do estigma de bicho de sete cabeças, por outro lado há quem queira perpetuar a Matemática acessível apenas a um seleto grupo de chamados de crânios.

Mas essa manipulação começa a enfrentar e perder terreno para militantes da matéria, convictos de que qualquer indivíduo, em condições físicas e mentais normais, pode produzir conhecimento matemático, desde que esteja exposto a tal desenvolvimento. Carvalho (1994, p.15) relata que:

Essa visão de Matemática se contrapõe aquela que considera o conhecimento em constante construção e os indivíduos, no processo de interação social com o mundo reelaboram, complementam, complexificam e sistematizam os seus conhecimentos. Essa aquisição de conhecimentos lhe permite transformar suas ações e, portanto, alterar suas interações com esse mesmo mundo a nível de qualidade.

Portanto, o ensino da Matemática tem criado divergências no mundo do conhecimento atual, isto porque muitos estudiosos ainda estão cristalizados de atos culturais errôneos, e preciso que tal monstruosidade a respeito da Matemática sejam ultrapassados. Para Resende (2005) “o professor ainda atua na contramão, é necessário que ele reveja sua posição na atual modernidade, caso contrário o aluno se divorcia precocemente dos conhecimentos da atual Matemática”.

A evolução do aprendizado é de fato surpreendente cada um aprende de forma diversificada e é aí que entra o papel do professor, mediando o conhecimento prévio que o aluno já possui e o conhecimento que será inserido em sala de aula. Para Piaget (1975), a criança expõe seus aprendizados por meio da linguagem.

Isso significa que o professor deve estabelecer uma ligação entre o que será ensinado ao aluno e relacionar com o conhecimento que o aluno já possui, para que o aluno possa ter interesse no que será estudado e, assim, criar uma conexão com a sala de aula e o seu dia a dia. Segundo Piaget, o desenvolvimento e aprendizagem surgem a partir de dois principais princípios: o sujeito que busca o conhecimento de determinado assunto e o objeto a ser conhecido pelo sujeito.

Para ele, o conhecimento parte da organização e sistematização das informações; estruturar e explicar os fatos a partir das experiências vivenciadas. O conhecimento acontece a partir da exploração de determinado assunto, ou seja, o objeto a ser estudado pelo aluno. Nesse sentido, o processo de entender o objeto será a essência do conhecimento produzida pelo aluno. Dessa forma, ele saberá organizar as informações, problematizar o que está sendo abordado e, por meio do levantamento das hipóteses, aprender sobre o assunto abordado.

É necessário que o aluno abstraia o conhecimento de diversas ações que ele mesmo realiza. Piaget denomina como “abstração reflexiva ou construtiva”. Para ele, o problema do aprendizado em sala de aula se encontra diretamente ligado ao saber, porque aprender é saber realizar determinada ação, e conhecer é ter a compreensão da ação realizada. Piaget defende que a criança se desenvolve individualmente, enquanto Vygotsky defende que o aprendizado ocorre das relações estabelecidas da interação e das trocas mútuas. Segundo Vygotsky, o problema do ensino são as práticas fossilizadas dos professores, as mesmas técnicas usadas há anos, os professores não têm problematizado a forma de ensino.

Isso significa que os docentes da atualidade muito aprendem na teoria, mas não pratica pegam planejamentos prontos, que não necessitam de muito esforço, ideias que já vieram de outras pessoas e a inovação necessária não acontece.

O ensino não pode se tratar de práticas mecanizadas, o segredo de ser um bom professor é a competência, é entender que ao longo de sua jornada será necessário enfrentar muitos desafios e barreiras; que o professor não é o único que possui conhecimentos, mas que ele está ali para mediar o processo do conhecimento e por meio de seu trabalho o aluno vai evoluir.

O professor deve ser o facilitador do processo de aprendizagem. Por meio do que será ensinado em sala de aula o professor também desenvolverá novos saberes, novas habilidades. Para ser professor nos dias atuais é necessário se

reinventar, se adaptar as inúmeras mudanças tecnológicas que surgem a cada dia. Estar atento a isso fará com que o professor inove sua forma de ensinar.

É importante relacionar os conteúdos ensinados aos alunos com a vida fora do ambiente escolar. A sociedade depende de uma educação nova, que supra as necessidades atuais. A função do professor é transformar, fazer com que por meio do ensino o aluno veja diversas formas de soluções para um mesmo problema.

Os professores de Matemática têm passado por momentos angustiantes quando se refere às questões de aprendizagem, por ser uma área que trata da complexidade dos números, os problemas de ensino-aprendizagem nesta área são gritantes tanto nas aulas teóricas quanto nas aulas práticas. Os vestígios herdados dos reflexos históricos de um ensino reprimido da Matemática, até hoje refletem nos nossos alunos e isto tem comprometido o ensino-aprendizagem nesta área de conhecimento.

Atualmente a Matemática é uma disciplina que faz parte dos componentes curriculares da educação básica, a qual contribuir significativamente para a formação dos alunos. Embora seja uma disciplina obrigatória, são grandes os problemas vividos nesta relação professor-aluno e aulas de Matemática, os mesmos apresentam-se com falta de atenção, comportamentos desajustados, falta de afetividade, falta de compromisso com o processo de aprendizagem, muitas vezes estes problemas decorrem da postura do professor, dificultando a lógica do raciocínio e acarretando um desinteresse por parte dos alunos na participação das aulas de Matemática.

Entende-se que estes fatos são ocasionados pela sua própria história, onde a Matemática sempre foi vista e rotulada pelos alunos como a pior disciplina da escola, até mesmos professores alimentam esta cultura de dificuldades na escola, talvez contribuindo para a evasão e a reprovação, consequentemente excluindo o aluno do meio social da escola.

Tendo em vista a publicação da Nova LDB em 20 de dezembro de 1986, a Matemática contempla um valor formativo que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, porém desempenha um papel instrumental na formação dos cidadãos, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas nas atividades humanas.

É preciso que o aluno perceba a Matemática como um sistema de códigos e regras que tornam a linguagem de comunicação e ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la. Assim, os números e a álgebra como sistema de códigos, a geometria na leitura e interpretação do espaço, a estatística e a probabilidade na compreensão de fenômenos em universos finitos ligados às aplicações. (Brasil, 1999, p. 251).

O processo de ensino e aprendizagem em educação da Matemática não se restringe aos simples cálculos de equações, funções, mas sim, capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades de compreensão lógica com autonomia, exercê-las de maneira significativa e adequada.

Os problemas de aprendizagem nas aulas de Matemática refletem da seguinte forma: Nas aulas teóricas os alunos resistem muitas vezes a não copiarem os assuntos, pois segundo eles, não tem utilidade no seu dia-a-dia, outros relatam que não conseguem assimilar os conteúdos, o professor é considerado o terror, etc, estes problemas são de alta gravidade para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Os problemas cruciais no ensino-aprendizagem da Matemática decorre em função da falta de valorização da sua importância no planeta terra, isto porque os fatores como a exacerbação de conteúdos inapropriados promovidos por uma escola caracterizada de fatores históricos tradicionais, até hoje na sua maioria ainda estão com profissionais não qualificados rotulando o ensino da Matemática com conteúdo padronizados por livros didáticos moldados pela essência da globalização que não representa mudança, portanto os problemas de ensino-aprendizagem continuam a existir e poucos são aqueles que se debruçam para promover as mudanças significativas nesta área.

A luta do professor por melhores condições de trabalho, tendo a possibilidade de viver com dignidade, sendo valorizado, recebendo um salários justo, é histórica e em cada época em todas as sociedades desde a antiguidade o professor exerce um papel fundamental, desde a Grécia antiga, possuindo grande importância segundo Pascoalino (2009, p. 2) “Ao professor cabia à responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo “conhecimento”. Sócrates traz como modelo da arte de ensinar uma íntima correlação com a arte de persuadir.

O papel do professor era seduzir pelo conhecimento as mentes dos jovens. Este continua sendo o papel do professor e este poder de atrair os jovens para o conhecimento torna-se cada vez mais difícil e complexo, são muitos contextos que se tornam mais atraentes, desta forma se torna um trabalho emocional ter de lidar com pessoas que trazem diferentes formas de encarar a vida e a realidade em que estão inseridos.

É importante dizer que cabe ao professor oferecer uma variedade de atividades que permitam o aluno estabelecerem conexões entre os conteúdos dos diferentes blocos. Isso implica em dizer que cabe ao professor, no planejamento de suas aulas, encontrar múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos de forma a possibilitar sua compreensão pelos alunos, respeitando os níveis de aprofundamentos e sempre dando maior ou menor ênfase a cada item ressaltando os que merecem mais atenção.

É bem verdade que o professor tem sua postura pedagógica, o seu estilo de ensinar, assim como o aluno tem seu próprio jeito de aprender, isto é, de desenvolver seu comportamento cognitivo. Se o professor é criativo em sua ação pedagógica, supõe-se que ele criará meios de estimular o desenvolvimento da criatividade de seus alunos. (Resende, 2005, p. 218).

De acordo com os PCN no quarto ciclo os alunos têm melhores condições de desenvolver pesquisas, de analisar a realidade que os cercam, de utilizar e interpretar gráficos. Eles também são capazes de entender que a estatística é importante para a atividade humana e que ela pode induzir a erros de julgamento, pela manipulação de dados e pela apresentação incorreta das informações.

Lopes (2008), afirma que para o aluno começar a pensar estatisticamente, ele precisa fazer coleta de dados, perceber a existência de variações, conseguir descrever populações, amostras e, ao realizar a coleta de dados e a partir delas encontrar regularidades, tendências, reconhecer características e conseguir explicar em síntese o resultado e as análises dos seus dados. Nesse sentido, aponta que é importante que os alunos entendam como é o processo de investigação estatística, conseguindo formar modelo, criando um plano para realizar coletas de dados e, principalmente, encontrando ferramentas que podem ser usadas para auxiliar no processo investigativo.

Os PCN (1999) destacam que para o ensino médio é preciso desenvolver o saber matemático, científico e tecnológico. O aprendizado deve acontecer pela participação ativa de cada aluno e do coletivo numa prática de elaboração cultural, levando em conta que o aluno se encontra com mais maturidade. Os objetivos educacionais podem passar a ter maior ambição formativa tanto em termos da natureza das informações como dos procedimentos e atitudes envolvidas, como nas habilidades, competências e valores desenvolvidos. Deve-se considerar um amplo espectro de competências e habilidades a serem desenvolvidas no conjunto das disciplinas.

O ensino da matemática pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à representação, compreensão, comunicação, investigação e, também, à contextualização sociocultural. [...] A forma de trabalhar os conteúdos deve sempre agregar um valor formativo no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento matemático. (Brasil, 2009, p. 69).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o ensino tem como finalidade não apenas a consolidação e aprofundamento do conhecimento, mas garantir a continuidade dos estudos, bem como a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão dos processos produtivos.

Dentro da esfera de conteúdos intrínsecos à Educação Estatística, pode-se citar a exploração de gráficos enquanto registros de representação. Sobre a necessidade de se trabalhar na escola, com o uso de gráficos, se pode dizer que esse está presente em vários meios de comunicação a que crianças, logo cedo, têm acesso, até mesmo antes de entrarem no ambiente escolar. Outros fatores que se pode indicar são: versatilidade do uso de gráficos em diversas disciplinas, não estando restritos apenas à Matemática; e na visualização das informações. A “construção/interpretação de gráficos implicam na transformação de informações

de um sistema simbólico (por exemplo, linguagem natural, banco de dados) para um outro sistema simbólico (o gráfico)" (Selva, 2009, p.110).

O Gráfico é um recurso Potencial para ser tratado e estimulado na sala de aula, podendo o professor se apoiar na perspectiva tanto de sua interpretação, quanto de sua elaboração. É importante ressaltar que, "Construir e interpretar são duas atividades distintas, porém complementares" (Guimarães; Oliveira, 2014, p.30).

Para Carvalho, Monteiro e Campos (2010), deve-se haver um cuidado nas interpretações de gráficos, para estes não serem julgados, tão somente pelos seus aspectos visíveis, devendo-se ter uma visão além do imediato, para examinar e decifrar as disparidades dos elementos que compõem o gráfico. Sobre a ação de interpretar gráficos, essa

[...] foi conceituada por muito tempo como uma atividade direta de recepção de dados. Consequentemente, falhas e erros de interpretação poderiam ser explicados como falta de compreensão ou de conhecimento da correta maneira de ler um gráfico. Todavia, essa perspectiva tradicional foi gradualmente sendo revisada (Carvalho; Monteiro; Campos, 2010, p. 221).

A ação da interpretação e resolução de problemas através do uso de gráficos não ocorre apenas pela simples leitura de dados, mas também pela integração de experiências anteriores do leitor (Carvalho; Monteiro; Campos, 2010). Ler um gráfico, não é algo meramente técnico, requer habilidades que precisam ser construídas.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública estadual, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil. Muitos são os problemas educacionais que acompanham a sociedade contemporânea. Entende-se que uma educação de qualidade e de excelência é vital para que se dote as pessoas de condições intelectuais indispensáveis à promoção das mudanças que cada momento exige.

O enfoque, trata-se de uma abordagem, **qualitativa e quantitativa**, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por "estudo estatístico comparado" (Fonseca, 1986).

A pesquisa realizada caracteriza-se como **exploratório-descritiva**, visto que descreve o comportamento dos fenômenos, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (w 1990).

Os sujeitos desta pesquisa significam os indivíduos vivos sobre o qual o pesquisador de obra científica realizará sua coleta de dados afim de coletar dados

mediante a intervenção ou interação com o indivíduo, ou informação privada identificável. Participaram da pesquisa 30 alunos de salas diversas. 10 professores e uma pedagoga.

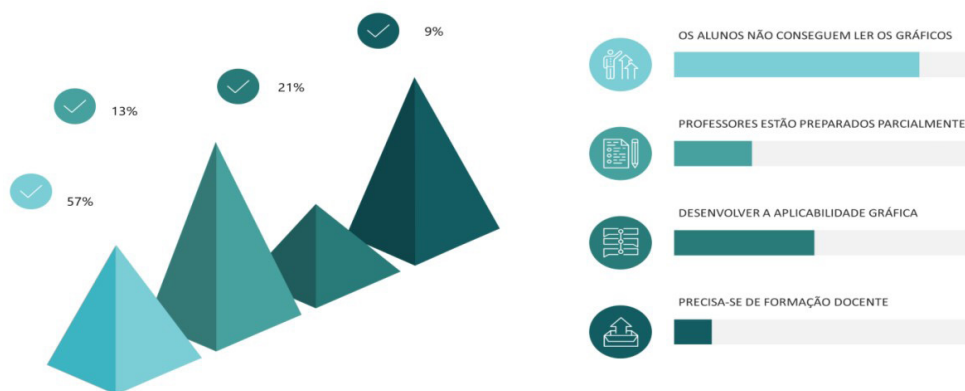
A coleta de dados desta pesquisa foi um processo que visou reunir os dados para uso secundário por meio de técnicas específicas de pesquisa por meios de questionário com os educadores como já explicito no texto acima.

ANÁLISE DOS DADOS

Um gráfico é uma representação que facilita a análise de dados e geralmente é colocado em uma tabela ao fazer pesquisas estatísticas. É muito mais prático, principalmente se seus dados não forem discretos, é muito relevante se trabalhar com os alunos é sala de aula, torna-se uma aula inovadora quando os alunos começam a desenvolver.

Quando se perguntou dos professores se os alunos possuíam dificuldades em ler e interpretar gráficos em suas disciplinas os educadores responderam:

Gráfico 1 - Coleta dos Dados dos Docentes Pesquisados.
DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO GRÁFICO
 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS - 2022



Fonte: pesquisadora, 2022.

Como explicito graficamente embora os professores trabalhem em suas metodologias de ensino com o uso de gráficos afim de tornar o ensino mais atrativo percebe-se 57% dos entrevistados mencionam a dificuldade dos alunos em ler os gráficos e interpretar os resultados são diversos segundo os educadores, os alunos sente dificuldade em desenvolver os dados gráficos e fazer sua aplicabilidade 21 % dos entrevistados alegam perceberem tal deficiência, 13% dos entrevistados atribuem tal dificuldade ao corpo docente que necessitam estarem mais preparados e 9% atribuíram a qualificação e formação docente e até mesmo mais investimentos por parte do governo para formação docente.

O professor é responsável por adotar em suas aulas as inovações contextualizadas que a matemática apresenta hoje. Diante das dificuldades que surgem, como o espaço físico e a falta de ferramentas disponíveis para o trabalho, constatou-se que o professor é peça fundamental nesse contexto de mudança de inovações, o mesmo precisa ser criativo para apresentar aos alunos metodologias inovadoras.

A matemática desempenha um papel na formação das capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na dinamização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida quotidiana e atividades no mundo do trabalho. É importante que a Matemática desempenhe, de forma equilibrada e indissociável, o seu papel na formação das capacidades intelectuais, torna-se importante saber trabalhar com os alunos no espaço escolar.

É necessário proporcionar o acesso ao conhecimento matemático, promovendo ações que influenciem os alunos a interpretá-los e compará-los, colaborando na formação de um cidadão crítico, com diferentes habilidades, para que sejam capazes de fazer diferentes leituras de seu mundo, oportunizando a entender e transformar sua realidade.

Ficou comprovado que se trabalhar uma metodologia de ensino matemático voltado para as formas grafitadas é de grande valia no ensino aprendizagem, no entanto depara-se com a formação docente, pois muitos educadores ainda possuem baixo intelecto no que diz respeito as tecnologias, para se trabalhar as formulas dos gráficos no Excel, é preciso se ter uma noção de informática, o que ainda é um gargalo no meio docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução deste trabalho torna-se relevante para destacar a importância da leitura e interpretação de gráficos e tabelas como atividade em sala de aula, uma proposta científica que precisa obter mais pesquisas, pois, no dia a dia os profissionais não possuem tal habilidade devido não ter oportunidade no processo escolar. A proposta aponta para a necessidade de os alunos terem tal conhecimento.

Observou-se que as situações apresentadas possibilitaram relacionar os conteúdos abordados com situações do cotidiano do aluno. Outro fator importante foi a contextualização dos conteúdos ao se apresentar a proposta de estudos com gráficos, o que tornou imprescindível a aplicação dos conhecimentos matemáticos no cotidiano dos alunos, verificando assim a importância desses conceitos para o ensino aprendizagem.

Os professores precisam de qualificação docente com ênfase em tecnologia pois, muito se fala em formação e pouco se faz. Precisa-se de políticas públicas que saiam do papel e assim se obter maior investimento na educação para se ter uma educação de qualidade.

Trabalhar com gráficos representa um grande desafio, pois precisa ser conduzido de forma significativa e interessante para o aluno. Também pode abrir

novas possibilidades, como fazê-lo perceber a importância do uso de recursos tecnológicos. É uma ótima maneira de aprender a desenvolver os gráficos nas aulas de matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de educação Média e Tecnologia.** Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC / SEM, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da Matemática.** 2ed., São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Liliâne M. T. de; MONTEIRO, Carlos Eduardo F; CAMPOS, Tânia M. **Refletindo sobre a interpretação de gráficos como uma atividade de resolução de problemas.** In: LOPES, Celi Espasandin. *et al.* Estudos e reflexões em educação estatística. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 213-227.

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

GUIMARÃES, Gilda Lisbôa; OLIVEIRA, Izabella. **Construção e Interpretação de Gráficos e Tabelas.** In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Estatística. Brasília: MEC, SEB, 2014, p.21-38.

GUICHARD, Paulo. **História da Matemática no ensino da Matemática: Documento eletrônico on line, 2006.**

LOPES, A. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia Problemas de psicologia genética.** São Paulo: abril Cultural, 1975.

PASCHOALINO, J. B. Q. **A Complexidade do Trabalho Docente na Atualidade.** Mestre em Educação – UFMG, 2009.

RESENDE, Juliana. **Professor de Matemática instiga raciocínio criativo.** 2005.

SELVA, R. K e CAMARGO, M. **O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento.** X Encontro Gaúcho de educação matemática. Ihui/RS, 2009.

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



O Desafio na Arte de Incluir Linguagem Brasileiras de Sinais na Prática da Educação Infantil no Município de Coari-AM

The Challenge of Including Brazilian Sign Language in Early Childhood Education Practices in the Municipality of Coari-AM

Maria Margarida da Silva Cardoso

Resumo: Este estudo se propõe a questionar sobre a inclusão de crianças surdas no contexto escolar nas escolas de educação infantil, tendo em vista a formação de crianças surdas. Trata-se de uma reflexão sobre o ator de incluir Libras na educação infantil, frente a sua necessidade de mudanças. Tal reflexão procura do enfoque aos principais agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem destacando a importância da conquista das crianças surdas para a prática da leitura de linguagens de sinais, e sempre procurando discutir sobre as possibilidades que se traz para o desenvolvimento da criança. Diante desta perspectiva procuramos realizar uma pesquisa por meio bibliográfico, isto é, leituras de livros, revistas, e estudos sobre o tema, para aprofundamento aos estudos e diferenciado, onde o educador seja os principais agentes dessas diferenças que é a inclusão social por meio das libras.

Palavras-chave: libra prática educativa; educação infantil; inclusão.

Abstract: This article proposes to question about the inclusion of deaf children in the school context at schools of infantile education, having in seen children's deafer formation. It is of a reflection and the act of include pounds in the education It's infantile, front need to changes. Such focus reflection search to the main agents involved in the process teach learning, highlight ting the conquest importance of the deaf children for the language reading practice of signals, and always trying to argue about the possibility that is brought to child's development. Ahead of this perspectives try to accomplish a research for middle bibliographical, this is with books readings, magazines, and goads on the theme, for deepening study, where the education is the main agents of this differences that is the social inclusion by means of the pounds.

Keywords: libra educational practice; early childhood education; inclusion.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema “O Desafio na arte de incluir Linguagem Brasileira de Sinais na Prática da Educação infantil no Município de Coari-AM” que vem como objetivo de demonstrar o resultado adquirido no decorrer desta pesquisa, assim como observando como os professores enfrentam as crianças com deficiência de surdez em sala de aula, juntos com ouvintes. Pois a educação nos diversos lugares do país, tem enfrentado inúmeros problemas que afetam a aprendizagem, dentre as quais se destacam o drama da inclusão de crianças surdas na educação infantil,

que encontra dificuldade para aprender sua linguagem. Por isso questiona-se a falta de conhecimento pedagógico de língua de sinais para os professores e alunos da educação infantil.

Sabe-se que a inclusão de crianças surdas é fundamental para a sua vida ou vida de qualquer ser humano, por ser um processo que caminha simultaneamente para um bom aprendizado eficaz das crianças com necessidade especiais, e ambas precisam destes espaços para a sua educação escolar. Infelizmente nos dias atuais as escolas municipais vêm enfrentando muitos problemas concernentes a estes aspectos.

Pois a aprendizagem da linguagem de sinais está intrinsecamente ligada ao bom preparo das crianças surdas para que este acompanhe com facilidade o processo educativo, no entanto nos deparamos com fatores externo que influenciam negativamente na aprendizagem da criança surda. Pois a observa os índices dos professores que enfrentam o drama de não saber libras e nem saber lidar com crianças surdas em sala de aula, é que surgiu a necessidade de trabalhar a temática, considerando que se fazem necessárias práticas de libras para minimizar este problema escolar para os educadores, principalmente os que atuam nas escolas de educação infantil do município de Coari-AM.

Então para melhorar e subsidiar este estudo, o presente estudo vem estruturado para os quais abordam a Revisão Literária, que traz consigo as teorias que embasaram esta pesquisa, destacando em seu contexto autores que muito contribuíram para subsidiar a realização deste trabalho. Os métodos que foram instrumentos essenciais utilizados no mesmo, nos quais se destacam as metodologias, utilizadas no decorrer da pesquisa.

Após a apresentação dos métodos, destaca-se a Apresentação dos Resultados, que vem apresentando em seu contexto os resultados adquiridos durante esta jornada acadêmica, assim como a discussão dos mesmos. Onde ao final deste trabalho, se destacam as conclusões e recomendações de todo o trabalho exposto, assim como a contribuição para se tentar amenizar esta problemática de incluir crianças surdas.

REVISÃO LITERÁRIA

A Convivência da Criança Surda nas suas Comunidades

Uma coisa que temos certeza é que ninguém nasce sabendo, pois muito se diz que trabalhar com o diferente não é algo fácil. Pois convivências das crianças com as comunidades surdas podem perceber características peculiares, o atendimento às pessoas com deficiência teve seu início na época do império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Nisso a maioria das pessoas Surdas prefere um relacionamento mais íntimo com outra

pessoa Surda: Suas piadas envolvem a problemática da incompreensão da surdes pelo ouvinte que geralmente é o “português” que não percebe bem, ou quer dar uma de esperto e se dá mal, no entanto o Surdo tem um modo próprio de olhar o mundo onde as pessoas são expressões faciais e corporais. Como fala com as mãos, evita usá-las desnecessariamente e quando as usam, possui uma agilidade e leveza que podem se transformar em poesia. Os Surdos, que frequentam esses espaços de Surdos, convivem com duas comunidades e cultura: a dos surdos e a dos ouvintes, e precisam utilizar duas línguas: a LIBRAS e a língua portuguesa. Portanto, numa perspectiva átrope – sócio - linguística, uma Comunidade Surda não é um “lugar” onde pessoa deficiente, que tem problemas de comunicação se encontra, mas um ponto de articulação política e social porque, cada vez mais, os Surdos se organizam nesses espaços enquanto a minoria linguística que luta por seus direitos linguísticos e de cidadania, impondo-se não pela deficiência, mas pela diferença.

Em todos os estados brasileiros há pessoas surdas e muitas destas pessoas vêm se organizando e formando associações pelo país que são as comunidades surdas brasileiras. Essas comunidades se diferenciam regionalmente em relação, o hábito alimentar, vestuário e situação socioeconômica, entre outros, estes fatores geram também variações linguísticas regionais.

Nisso alguns educadores passaram a desenvolver métodos básicos que facilitassem a comunicação entre todos, maioria dos surdos foi educada em um mosteiro, asilos ou escolas em regime de internatos. Eles migravam para essas instituições, eles eram vistos como única possibilidade de receber instrução de conhecimento na história dos surdos, a batalha entre “analistas” e “ora listas”, a língua, ainda e muito mais valorizada e seus falantes, muito mais oprimidos e discriminados do que os indivíduos ouvintes, embora todas essas situações retratassem publicamente tanto no exterior quanto no Brasil. Com todas essas publicações e relatos de experiência, é preciso que as escolas criem um novo currículo pedagógico para atender essas crianças que há muitos anos vêm sofrendo essas desigualdades tanto dentro como fora da escola, e comunidades onde conviver e até mesmo dentro do âmbito da família. Em relação à comunidade auditiva, as escolas inclusivas não dão espaço para que o aluno manifeste expressão cultural por meio de sinais.

É algo para se pensar ‘O que acontece com comunidades surdas que não tem oportunidade de quase nada, dentro do ambiente trabalhista aonde maioria e contratado apenas para exercer cargos inferiores, exe.: serviços de limpeza, no Máximo auxiliar de escritório etc., na maioria das vezes as industrial, os órgão público entre outro, contratam esses surdos não porque acreditam na capacidade, mas para não serem multados pelo ministério do trabalho, pra se ter uma ideia. Existe um Convênio com as Prefeituras através do qual os surdos (e deficientes físicos, visuais e mentais), e com isso e aproveitado para exerce funções inferior, o que a escola pode contribui na inclusão, educacional como trabalhista. E preciso criar método para qualificar profissionais que possa do apoio pedagógico na área da educação principalmente nas escolas onde a carência é muito grande. E como

prepara essa comunidade para competir no mercado de trabalho. O art.59, IV, garante essa inserção no trabalho competitivo, como qualquer pessoa “normal” porque ao ver o surdo e normal apenas uma pequena deficiência, os mesmos tem a capacidade de exercer cargo importante, o surdo não ouve, mas sente vibrações, e pode comunica-se de vario gestos e transmiti de forma que posamos compreender, todos eles são um ser normal como nós.

Inclusões de Libras no Ensino Brasileiro

No Brasil as comunidades surdas urbanas são a LIBRAS, mas além dela, há registros de outra língua de sinais que é utilizada pelos índios Urubus-Kaapor na Floresta Amazônica. Muitas pessoas acreditam que a LIBRAS é o português feito com as mãos, que os sinais substituem as palavras desta língua, e que ela é uma linguagem das abelhas ou do corpo, como a mímica. Entre as pessoas que acreditam que a LIBRAS é realmente uma língua, há algumas que pensam que ela é limitada e expressa apenas informações concretas, e que não é capaz de transmitir ideias abstratas. Esses mitos precisam ser desfeitos porque a LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza como canal ou meio de comunicação, movimentos, gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão: portanto, diferencia da Língua Portuguesa uma língua de modalidade oral- auditiva, que usa canal ou meio de comunicação como sons articulados, que são percebidos pelos ouvidos. A educação inclusiva é um grande desafio, e não deve ser abordado com mais atenção, Mittler, Peter (2003 p 20). “Afirma:” que a inclusão no ato de educar é: “A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo”. Conforme argumentou Mittler, Peter (2003 p20). Os Professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Observamos que o autor afirma, não depende só mente de educadores, mais de uma política comprometedora no processo de da inclusão surdo na educação infantil. Quanto fala de inclusão não estamos falando apenas de colocar crianças na sala de aula, como se fosse um objeto, e a sala como um deposito de criança, mas de crianças que precisa de se inserido no contesto escolar, e que tenham uma formação igualitária para o seu melhor aprendizado, não somente aprendiz mais um ser humano aceito na sociedade como pessoas normais.

Mittler, Peter (2003, p.16) afirma que: “A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivo às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto á aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas como o termo “necessidades educacionais especiais”.

De acordo com que o autor afirma não podemos colocar apenas por colocar. As pessoas surdas eram em geral excluídas do convívio social. Não obstante, na intenção de auxiliar essa classe excluída da sociedade e preciso analisar o currículo educacional.

No entanto na educação infantil a terminologia empregada para se referir à organização curricular, existe ainda grande dificuldade em distinguir entre propostas pedagógicas e propostas curriculares. Durante muito tempo, o que era compreendido como currículo, uma listagem prévia de conteúdos disciplinares, não fazia o menor sentido como elemento central no currículo da educação das crianças surdas. Várias aprendizagens permaneciam marginalizadas.

O Perfil do Educador Inclusivo

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é diferente de língua portuguesa, onde o professor procura usar recursos de acordo com as necessidades do aluno surdo. Aluno esse que muitas vezes passa por dificuldades em estar aprendendo o português dentro de uma sala de aula com a outra criança do ensino regular.

A inclusão é vista como algo muito simples dentro do contexto social e familiar, mas na realidade é mais um desafio da educação que gera grande responsabilidade aos educadores, que por falta de preparo muitas vezes chega ao desespero em decorrência do desconhecimento das LIBRAS. Isto ocasiona conflitos, uma vez que a língua portuguesa é utilizada por muitos educadores como fonte base para alfabetizar uma criança surda. A educação inclusiva tem levado muitos educadores a pesquisar e refletir sobre suas práticas, desenvolvendo-as em espaços educativos, onde o sujeito de forma diversificada consegue interagir com um processo de construção formal ou informal, que liga a intersubjetividade à forma nobre da relação entre pessoas deficientes ou não. A formação docente irá contribuir de forma direta ou indireta com a educação inclusiva, onde todo corpo docente tem a mesma perspectiva, abrir as portas da escola, aqueles que muitas vezes não tem a oportunidade de passar por nenhuma escola, por falta de esclarecimentos, ou mesmo desconhecer os seus direitos em frequentar uma escola de ensino regular ou especial.

Na instituição escolar é formada pelo corpo docente e discente, que juntos formam e informam todos aqueles que objetivam serem inseridos na sociedade e no mercado de trabalho. Mesmo tendo limitações, o deficiente auditivo, busca, de antemão uma forma de melhor se relacionar com a vida diária, facilitando o aprendizado da língua portuguesa dentro das diretrizes que ocorrem no contexto de ensino/aprendizagem, nesse caso poderá ser a LIBRAS. A educação de surdos tem sido um assunto polêmico, a ser tratado de forma prioritária pelos pesquisadores e estudiosos da educação, com objetivo de buscar soluções para o aprendizado da pessoa surda, que não vem apresentando resultado satisfatório dentro do contexto educacional, ou seja, os alunos não apresentam o domínio adequado dos conteúdos aplicados. É preciso reafirmar que: A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na

qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (Skrtic, 1994, citado por Stainback e Stainback, 2000, p.31). “Tentando quebrar tal modelo educacional, enfatiza-se o professor inclusivo e atenta-se que a formação docente deve focalizar a prática educacional que envolve os sujeitos surdos dentro de uma perspectiva de funcionamento entre os sujeitos e dinâmica em sala de aula para obter importantes contribuições para a reflexão e preocupação do caminho que terá que percorrer para conseguir seus objetivos, entre essas preocupações enfatiza-se a sociedade mais justa e democrática que ofereça possibilidades e alternativas para praticar a educação inclusiva”.

Este profissional deve ter a clara noção que, a partir do momento que escolheu lidar com a educação inclusiva, ele tem que ter a plena conscientização de seu sentimento de segurança em relação ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos, no entanto é responsável para garantir ao aluno surdo o direito à educação, não se preocupando apenas na transmissão de conhecimentos, mas também no afeto e calor humano que possibilite uma escola e o ensino de qualidade embora termos consciência do preconceito e a ignorância existente na sociedade.

METODOLOGIA

Diante desta metodologia como parte integrante do projeto pedagógico se configura nos passos por onde o projeto progrediu para a condução pedagógica. O método resulta da metodologia e trata-se do conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecerem uma determinada realidade, produzir determinados objetivos ou desenvolver certos procedimento ou comportamento e nos levam a identificar a forma pelo qual alcançamos determinados fins.

Neste sentido, a metodologia é uma forma de poder se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo ou explicá-lo, acompanhado de técnicas, instrumentos que auxiliam para que se possa ter um determinado, resultado, e o aprendizado. Contrapondo-se à obtenção de um resultado qualquer ao caso. Antes de se desenvolver o método é preciso estabelecer objetivos de forma clara, e examinar de uma maneira mais ordenada às questões do porque, como, onde, quando e o que ocorre. Nesta compreensão, Ferreira (2001, p.460) a metodologia é o conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinadas disciplinas e sua aplicação.

Assim o problema é uma indagação do exposto, cujas respostas ou explicação serão possíveis por meio de pesquisa bibliográfica. Onde o bom andamento desta, depende exclusivamente da adequação do método e das técnicas a serem realizadas.

No entanto, o problema da Inclusão de línguas de sinais na educação infantil, em que se é por partes internas e externas em si, onde os dados coletados neste trabalho pedagógico embasaram-se no enfoque fenomenológico hermenêutica, cuja finalidade maior foi aplicação do projeto em sala de aula de educação infantil e suas ligações sociais, o qual se enquadra na linha de pesquisa inclusão de crianças

surdas, onde a variante concentrou-se nos vários fatores externos e internos ao ambiente escolar que interferem na aprendizagem, relutando no fator de incluir libras na educação infantil.

Então, baseando-se na hipótese que nortearam este trabalho, é válido salientar que as mesmas o decorrer da aplicação do projeto foram confirmadas. Pois, como base no método escolhido para o procedimento deste estudo foi o projeto pedagógico, na qual se pode adaptar como método de abordagem que abrange o enfoque indutivo.

No entanto, como método de procedimento foi utilizado no referido estudo, método de projeto pedagógico, que constitui em uma presença direta com o ambiente. Contudo, para dar suporte a este estudo, foi utilizada como técnica de projeto a documentação direta que constitui na apresentação da problemática e resultados obtidos formalmente através da observação direta intensiva assistemática, pois por se tratar de um projeto pedagógico que sofre constantes modificações em virtude do meio no qual estava inserida.

Enfim esperou-se que a metodologia aplicada neste trabalho encaminhou a um resultado satisfatório diante a temática estudada de forma simples que foi de detectar as causas de não haver a aplicação de línguas brasileiras de sinais na educação infantil. Durante todo o processo pedagógico, procurou-se trabalhar de todas as formas possíveis para se chegar ao objetivo esperado, pois muitos foram os problemas encontrados durante o projeto.

Nesta perspectiva, a metodologia aplicada o que se fez necessário na coleta de dados quantitativo, para posterior análise do mesmo de forma qualitativa, que se apoiando no projeto pedagógico etnográfica da educação obteve-se contato direto com educador do ambiente, no qual foi percorrido através da fase exploratória do projeto pedagógico, com contato direto com as crianças da educação infantil. Pode-se também escolher esse método por raciocínio ou tipo de pesquisa participativa de documentação direta e a observação direta intensiva assistemática, no decorrer do projeto que foi composta por formação de livros, revistas e acervo bibliográfico sobre o tema. O que se pôde constata que o principal problema enfrentado pelos professores é com relação a não saber falar libras. A baixa escolaridade dos pais dos alunos também contribui para gerar algumas dificuldades na escola.

O planejamento do projeto pedagógico não se consuma como fator que contribui para ações visando uma melhoria no ambiente sociocultural o qual está incluída a escola. A ausência da grande motivação para aprender a língua de sinais é por não ter materiais didáticos suficientes para as crianças, não tem espaço suficiente para atividades escolares tendo somente a sala do lúdico.

Portanto, tornaram evidente os problemas existentes na instituição na qual se foi realizados o projeto, foi uma experiência muito proveitosa, pois se pode vivenciar o problema da escola, dos professores, dos pais e alunos a fundo. Vale ressaltar que este projeto foi aplicado, onde os resultados finais podem saber se que os objetivos foram alcançados, com relação ao trabalho em si espero ter alcançado as expectativas do mesmo. Pois os nobres resultados foram analisados levando em

consideração os métodos voltados ao problema de inclusão de língua de sinais nas escolas de educação infantil, levando sempre em consideração a realidade local dar suporte e este trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desafio na arte de incluir linguagem de sinais na educação infantil é um grande problema enfrentando na escola do município de Coari e é isso estimula a curiosidade em examina com atenção esta temática que é bastante discutida a elevando falta de leitura na língua de sinais que leva o professor a pesquisar o porquê o desinteresse dos pais e dos profissionais a não se interessa de aprender a língua de sinais para que as crianças surdas possam ter um bom aprendizado escolar na educação infantil.

Por isso, durante toda a realização desse trabalho, procurou de toda formas possíveis para que se chegasse aos objetivos esperados, pois muitos foram os problemas encontrados durante as aplicações do projeto, que eram despertadas as crianças para a leitura de línguas de sinais e onde os problemas enfrentados pelos professores e a falta de ensino de linguagem de sinais.

Nesta perspectiva para que ocorra o processo da leitura na língua de sinais como atividade na vida do ser humano faz-se necessário que as mesmas sejam estimuladas a adquirir este hábito de acordo coma realidade de cada um, onde utilizando como experiência docente se utilizou estratégias para estudar diariamente na sala da aula e ganhou-se muito com isso, pois a prática da leitura de línguas de sinais na sala de aula irá melhorar muito a aprendizagem das crianças com surdez.

Então, voltando aos resultados das análises das metodologias que foram desenvolvidas e o compromisso de cada criança que tinha a perspectivas de que através da leitura de sinais se transformarem em outra visão da educação. A partir do desenvolvimento deste projeto pedagógico se obter melhores resultados, apesar de tão pouco tempo.

No entanto, para melhor obtenção desses resultados, que se deu de caráter qualitativo a partir da análise realizada e dos dados obtidos através do projeto aplicado, através de questionário aplicado, pode-se perceber que o processo de educação, está buscando sempre o melhoramento para as crianças, contribuindo para que os mesmo consigam ter uma nova visão da sociedade humana.

Então, de acordo com os dados pesquisados, os resultados alcançados através de entrevistas por intermediário de questionário de forma estruturada pode – se conseguir os mesmo questionando 10 professoras de 21 a 43 anos indagando se os mesmo têm o interesse de aprender as línguas de sinais.

De acordo a os dados expostos, 80% dos professores responderam que gostariam de ter um melhor aprendizado na língua de sinais, as quais são expostas aos pais 20% argumentou que só às vezes pensam em aprender as línguas de sinais, quando é necessário na aplicação pedagógico. Como se percebe através dos números a cada 10 professores 08 tem o interesse de aperfeiçoar na língua de sinais na educação infantil.

No entanto, no que dizer respeito a trabalho diariamente com a inclusão em sala de aula, todos os professores participante do questionário responderam que não estão preparados mais enfrentam a realidade das crianças, pois é um processo que faz parte do cotidiano da sala de aula, para que melhor compreensão no decorrer da aprendizagem do educador.

Porém um percentual significativo que se acentuou foi com relação ao acompanhamento dos pais da vida escolar de seus filhos, alguns professores afirmam que as maiorias dos pais têm vergonha de botar os seus filhos com deficiência no âmbito escola publica. No entanto, dificilmente tem crianças surdas nas escolas infantis.

Se houvesse uma parceria entre escola e comunidade, vários problemas educacionais, pois teriam sido resolvidos, ainda temos outras sugestões dos educadores para amenizar a falta de conhecimento da linguagem de libras, são elas, ter maior participação dos pais com os filhos na escola, principalmente na educação infantil, que vale salientar que os educadores que estão no término do curso de especialização da educação infantil, com certeza já mudaram seus métodos educacionais, colocando em prática os seus novos conhecimento que adquiridos no processo de especialização.

Assim quanto às questões da participação dos pais nas atividades escolares de inclusão de crianças surdas, a maiorias dos pais responderam que participam em parte pela falta de tempo, pois necessitam trabalhar para o sustento da família e não da para conciliar escola e trabalho. Isso significa dizer que as participações dos pais nas atividades da escola estão a desejar, pois apenas 30% participam ativamente, enquanto outros costumam não participar por não deporem de tempo adequado para ir à escola.

Mas, com relação à contribuição do filho no processo de adaptação da inclusão das crianças surdas, procuram ajudá-los da melhor forma possível. Com isso, pode-se perceber que o fato de a maioria dos pais não saberem acompanhar é um dos fatores que contribuem para a não aprendizagem da leitura de sinais, pois em casa as crianças necessitam também realizar este processo. Sobre tudo, não conseguem por muitas vezes não poder contar com os pais para junto com os mesmo atribuir esse processo tão relevante para a vida do ser humano. Portanto, se todos conseguissem seria mais fácil conseguir superar essa deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realização do trabalho acadêmico foi de fundamental importância poder assimilar as teorias aplicadas em sala de aula, onde valeu a registrar os mínimos detalhes, os quais serviram de base para enfrentar novos desafios, pois a experiência adquirida no decorrer desse trabalho foi muita a proveitosa, pois se pode vivenciar o problema estudado a fundo. Onde através do projeto pedagógico realizado, podem-se averiguar os vários fatores que influenciam na deficiência da leitura de linguagem de sinais.

Um ponto importante a ser comentado no decorrer deste trabalho diz respeito à falta de incentivo por parte da família a incluir a criança surda na educação infantil, o que dificulta o aprendizado dessa criança. Pois a família deve trabalhar em parceria com a escola para gerar bons resultados. Mas, muitas vezes a prática pedagógica dificulta tal atividade que já não é realizada adequadamente por parte do educador, então é preciso mudar e inovar cada vez mais os métodos, visando sempre à aprendizagem das crianças surda na educação infantil.

No entanto, o projeto foi muito proveitoso no decorrer deste trabalho, na construção de novos conhecimentos.

Então, a partir dos resultados obtidos no decorrer deste trabalho, o qual foi fundamentado a partir dos teóricos que embasaram esta temática, assim como as metodologias utilizadas se tornou possível conseguir este trabalho, onde se destacam após os resultados obtidos algumas questões para que se possam na medida do possível aplicar as mesmas para que se tenha melhor qualidade no ensino das escolas municipais de educação infantil na parte de incluir crianças com surdez.

Vale ressaltar que para ocorrer à melhoria da qualidade do ensino da respectiva escola, recomenda-se que:

Haja projetos e ações para desenvolver ao longo do ano letivo, com linguagem de sinais nas escolas de educação infantil;

Que haja materiais didáticos de qualidade para se trabalhar nas escolas com as crianças surdas;

Que os pais incentivem mais os seus filhos na vida escola;

Todavia, planejar é preciso e a própria escola deve fazer seu próprio planejamento de acordo com a realidade local, envolvendo todos os funcionários, para que haja uma gestão participativa. Pois, a partir dos estudos sobre a inclusão de linguagem de sinais na educação infantil, a educação do nosso município, em particular poderá buscar novas metodologias que combatam este problema o qual estará contribuindo com a formação da sociedade com mais compromisso, visto que no momento que se conhece as causas e consequências de um problema tornam-se mais fácil apresentar subsídios que venham interferir sobre o mesmo.

Portanto, este trabalho veio cada vez mais enriquecer os conhecimentos adquiridos na teoria onde pô-lo em prática foi de fundamental importância, pois relacionado à arte de incluir linguagem de sinais na educação infantil que foi o tema abordado neste trabalho, pois a responsabilidade de ensinar é algo que se dá de qualquer forma e as escolas precisam ter mais preocupação com fato, pois aprender ler e escrever em libras é habilidades que devem ser trabalhadas durante todo percurso da Educação Infantil e nas séries iniciais os quais são transmitidos de geração em geração, preparando o cidadão a superar os vários obstáculos que encontrara no decorrer de sua vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um desafio** – 4. Ed./Fátima Alves. – RJ: Wak editora, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Promulgada em 20/12/1996. **Lei nº 9.394**.
- FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença / Antônio Efro Feltrin**.
- FERREIRO, Emília; PALÁCIOS, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita**. Novas Perspectivas. São Paulo: Artes Médicas, 1987.
- Guia Prático – **para professores de Ensino fundamental** (E.F)pg. 20 Abril 2010. Ano 7. Nº73. Editora lua – SP.
- GARCIA, Cristiane Arantes. **O deficiente integrado na rede regular de ensino de 1ª grau**. IN: CARMO, Apolônio A, do; ROSSANA, Valéria B (orgs). Educação física e a pessoa Portadora de “deficiência”, contribuição à produção do conhecimento. Universidade Federal de Uberlândia, 1995 HTTP:// PT. Wilpidia. Org. / Wilker / pessoa surdo.
- MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: **Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2007.
- STAINBACK, S, & STAINBACK, W. **Inclusão – um guia para educadores**. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTANA, ANA PAULA- **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas** / Ana Paula Santana- São Paulo: Plexus,2007.WWW. Jorwiki. USP. br



Analises das Concepções de Aprendizagens Mantidas nas Práticas que Ocorrem para a Concretização de Processos Pedagógicos e Desenvolvimento de Competências dos Alunos com Dificuldade de Aprendizagem na Leitura no Município de Tefé-AM

Analysis of Learning Conceptions Reflected in Practices Aimed at the Implementation of Pedagogical Processes and the Development of Competencies in Students with Reading Difficulties in the Municipality of Tefé-AM

Lidiane Alves Félix

Graduação em pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2010). Doutorado em Ciências de La Educación - Universidad Del Sol (2020). <http://lattes.cnpq.br/9033200177251842>

Shirley Ramos de Moraes

Graduação em pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2010). Doutorado em Ciências de La Educación - Universidad Del Sol (2020). <http://lattes.cnpq.br/2230137174548342>

Resumo: A presente tese analisou as concepções de aprendizagens mantidas nas práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos e desenvolvimento de competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem na leitura, das Escola Estadual Antídio Borges Façanha e Escola Estadual Eduardo Ribeiro, Tefé - AM, Brasil, no ano de 2022. O trabalho foi elaborado acerca das concepções dos professores mediante as dificuldades na leitura de seus alunos em sala de aula, visto que a aprendizagem deve ser contínua e sequenciada dentro dos padrões da lógica a que se propõe o estudo e tendo assim uma aprendizagem significativa. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, através de um estudo de caso, onde foram utilizados como método científico, como a pesquisa descritiva, a pesquisa de campo, e aplicação de questionários e, entrevistas. A motivação dos docentes tem impacto direto no desempenho e resultados positivos de todo o ambiente escolar, é nítido a parceria entre os envolvidos. Encorajam os estudantes, realizam atividades criativas e envolventes, através de projetos alinhados aos conteúdos com maiores dificuldades. A postura, envolvimento, entusiasmo, criatividade, parceria como os docentes, de uma das gestões também foi outro fator observado. As concepções mantidas consistem também no conhecimento das habilidades e competências, dos conhecimentos, bem como nas relações estabelecidas entre o conhecimento que se dá pela aquisição de habilidades e competências individuais, nas práticas pelos conceitos da BNCC, documento norteador do processo de ensino, pois tratam-se de ações de reflexão contínua e coletiva, consciente e participativa, na troca de informações entre docentes e alunos, e também na diversificação das estratégias é o item com maior ênfase em destaque na apresentação, utilizado pelos professores com intuito de auxiliar seus alunos na construção do conhecimento, habilidades, conhecimentos, compartilhamentos ou valores são adquiridos ou modificados, o que apresenta grande sincronia nas concepções acerca do que concerne o real significado do que é aprendizagem.

Palavras-chave: concepções de ensino; aprendizagem; processos pedagógicos; desenvolvimento de habilidades; BNCC; leitura.

Abstract: This thesis analyzed the conceptions of learning maintained in the practices that occur for the implementation of pedagogical processes and development of competences of students with learning difficulties in reading, at the Antídio Borges Façanha State School and Eduardo Ribeiro State School, Tefé - AM, Brazil, in the year 2022. The work was elaborated on the conceptions of teachers through the difficulties in reading their students in the classroom, since learning must be continuous and sequenced within the standards of logic that the study proposes and thus having significant learning. The research carried out was of a qualitative nature, through a case study, where they were used as a scientific method, such as descriptive research, field research, and application of questionnaires and interviews. The motivation of teachers has a direct impact on the performance and positive results of the entire school environment, the partnership between those involved is clear. They encourage students, carry out creative and engaging activities, through projects aligned with the most difficult content. The posture, involvement, enthusiasm, creativity, partnership with the teachers, of one of the administrations was also another factor observed. The maintained conceptions also consist of the knowledge of abilities and competences, of knowledge, as well as in the relations established between the knowledge that is given by the acquisition of individual abilities and competences, in the practices by the concepts of the BNCC, guiding document of the teaching process, as they deal with Conscious and participative actions of continuous and collective reflection, in the exchange of information between professors and students, and also in the diversification of strategies is the item with greater emphasis in the presentation, used by professors with the intention of helping their students in construction of knowledge, skills, knowledge, sharing or values are acquired or modified, which presents great synchrony in the conceptions concerning the real meaning of what learning is.

Keywords: conceptions of teaching; learning; pedagogical processes; BNCC; abilities and competences; reading.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou as concepções de aprendizagens mantidas nas práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos e desenvolvimento de competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem na leitura, das Escola Estadual Antídio Borges Façanha e Escola Estadual Eduardo Ribeiro, Tefé - AM, Brasil, no ano de 2022.

Essa pesquisa propõe-se significados que analisaram as práticas de ensino do professor sobre o dia-a-dia escolar, no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, nas estratégias de ensino, nos recursos pedagógicos e avaliação da aprendizagem.

O conhecimento dos desafios de ensino submetem ao relato das práticas de ensino, e Compreende – las como ferramenta de aprendizado é fundamental ao objetivo a qual se propõe. Não ressaltam uma concepção pedagógica de direção única, mas sim, um conjunto de ideias e significados que estão ligados com suas práticas, e, que se constituem como um propósito, que possibilita ao educando o

desenvolvimento de sua autonomia intelectual, de seu pensamento crítico e também o aprimoramento de habilidades e competências para continuar seu aprendizado.

De acordo com a constituição federal de 1988, no art. 205, estabeleceu-se que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Há necessidade de socializarmos nossas práticas pedagógicas para aprimorá-las em consonância aos discentes com suas diversidades culturais, promovendo o que diz o artigo citado, pois todo indivíduo tem direito a educação de qualidade, e ao analisarmos nossa prática, visando o aluno com dificuldade de aprendizagem, além de nos mover a uma ação com mais eficácia por ter utilizado de outras visões e práticas, que contribuirão para o aperfeiçoamento das atividades em sala de aula, estará oportunizando uma aprendizagem significativa.

Sendo que a prática de ensino dos professores se faz no cotidiano escolar, é nesse contexto específico que significados se constroem. Considerar isso é ajudar a compreender alguns processos de teorizações em práticas que quando elaboradas com responsabilidade, dá sentido a aprendizagem.

AValiação das Deficiências de Conhecimento do Problema

A educação acontece inicialmente em casa e os pais são os principais interlocutores deste processo, em seguida passa para a escola onde os professores atuam como colaboradores para o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança. Porém mesmo após inserir as crianças no ambiente escolar é necessário que a família continue acompanhando e motivando seus filhos ao ensino, o que não é a realidade dos alunos com dificuldade de aprendizagem que estudam nas Escolas Estaduais Antídio Borges Façanha e Escola Estadual Eduardo Ribeiro. As crianças não têm continuidade nas tarefas, tão pouco incentivo, auxílio, orientação ou acompanhamento. Neste âmbito a tarefa familiar pode ficar prejudicada por condições financeiras, diferenças nos níveis de aprendizagem, de estimulação, da linguagem que o indivíduo recebe na família. Isso acaba prejudicando o processo de aprendizagem.

Pais pensam que o processo de aprendizagem só inicia após o ingresso da criança na escola. De acordo com Paula Jr. (2008) os alicerces para a aprendizagem são formados no convívio familiar nos anos anteriores ao ingresso da educação formal. Não há uma mudança repentina no desenvolvimento, a escola dá continuidade a esse processo que já se iniciou em anos anteriores. O fato é, que a criança quando tem acompanhamento nas atividades escolares se sobressai nas atividades propostas, já as crianças privadas de estímulos, enfrentam vários obstáculos desanimadores, e estas terão maiores dificuldades em adquirir as habilidades cognitivas básicas.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM QUE OCORREM PARA A CONCRETIZAÇÃO DE PROCESSOS PEDAGÓGICOS

A aprendizagem é uma dimensão intrínseca do ser humano. Se a pessoa aprende em qualquer espaço, o que justifica alunos com dificuldade de aprender os conteúdos? De fato, o aluno antes de vir à escola, já se relaciona com a realidade e com o conhecimento. As aprendizagens escolares têm peculiaridades que passam tanto pelo conteúdo conceitual, campos de saberes a serem aprendidos, quanto pela atitude, cultura e valores no qual está inserido. A escola propõe-se a estabelecer uma forma específica de relação, onde tanto realidade, quanto os conhecimentos devem ser sistematizados.

“O traço mais expressivo da renovação educacional é o reconhecimento do valor da dignidade da criança, dotada de poderes individuais espontâneos – liberdade, autonomia, iniciativa, interesses suficientes para construir seu próprio mundo, ou seja, a criança é a autora do próprio desenvolvimento e sujeito da própria aprendizagem” (Libâneo, 1984).

O aluno precisa aprender a dialogar, experimentar, produzir. “A assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social e da formação cognitiva correspondentes pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente nelas encarnada. Esta atividade das crianças é a de estudo” (Davióv, 1988: 158).

A atividade humana é sempre marcada por um significado, por um sentido relevante para o sujeito. “A ação, refratada através do prisma do pensamento, se transforma já em outra ação, atribuída de sentido, consciente, e portanto voluntária e livre” (Vygotski, 1997: 267). Podemos entender ou não o significado da ação do outro, concordar ou não, elogiar ou criticar, mas para o sujeito da ação sempre há um sentido naquilo que faz. Grande parte das atividades que o ser humano desencadeia visa justamente produzir sentido naquilo que faz. A pessoa age porque tem um sentido e age para chegar a um sentido.

Catania (1999) faz alusão ao problema que temos em definir exatamente o nosso objeto de estudo: a aprendizagem. Assim como no desenvolvimento, dependendo de qual variável você estiver observando e querendo compreender, a aprendizagem pode gerar explicações um pouco diferentes das de outras variáveis. Se você estiver estudando, por exemplo, o modo de aprender álgebra em uma escola, pode chegar a determinadas conclusões, diferentes das de outro pesquisador que estivesse investigando o modo de ser de um pedreiro semianalfabeto utiliza regras algébricas lógicas (mas não necessariamente consciente da lógica algébrica) para calcular dimensões de uma obra que executa. Os princípios poderão ser os mesmos, mas a forma de aprendizagem é um tanto distinta. Situações distintas, raciocínios semelhantes, métodos diferentes de aprender.

Nos primórdios do processo de construção do conhecimento da humanidade um determinado objeto se tornava objeto de conhecimento à medida que o sujeito era capaz de estabelecer uma representação mental dele, como mediação para satisfazer uma necessidade. O ato de conhecer vinha, portanto, da tentativa de dar conta da necessidade, desenvolvendo e concretizando a representação que dela se fazia. Conhecemos o mundo de maneiras diferentes, a partir de posicionamentos diferentes, e cada uma dessas maneiras na qual o conhecimento produz estruturas ou representações ou o fato, “realidades” diferentes. (Ibid., p. 115)

Seguindo com Bruner, refleti que o homem se destaca dos outros seres vivos por possuir certo tipo de razão e por dela fazer uso. Isso o leva a realizar na natureza as mudanças que julga necessárias para o seu bem-estar, para o seu conforto. Esse vem a ser um comportamento por ele utilizado desde que a sua história começou a ser vivida no mundo. Hoje, considerando a extensão das regiões habitadas e a variedade de povos e costumes existentes, o volume de conhecimento pelo homem construído é bastante extenso, pois as experiências vivenciadas com sucesso são de alguma forma registradas, e é essa a forma pela qual essas vivências são retratadas. Assim, a preocupação do homem sempre foi a de explorar seu potencial para conseguir uma vida melhor, seja em termos de conforto, seja de saúde. O conhecimento é a força que o move para conseguir tudo isso e, ainda, o que de mais há sob o ponto de vista cultural que lhe possa facultar um lugar de destaque na sociedade onde vive. Isso lhe oportuniza constatar a importância e o significado de seu desenvolvimento intelectual nesse contexto, principalmente se o alvo é a sua realização pessoal de uma forma mais plena. Movido pela curiosidade, ele é tentado a descobrir o que o rodeia. Daí poder valer-se disso como um direcionamento para uma grande e interminável busca, pois, quanto há à sua volta para conhecer, para aprender, apreender e para construir.

Resolver problemas requer o uso de estratégias, reflexões e tomada de decisão, a respeito dos passos a serem seguidos, que não são solicitadas pelos exercícios. Envolve raciocinar percorrendo diferentes etapas, as quais vão desde a identificação do problema, de sua natureza e da melhor forma de representá-lo mentalmente, passando pela construção de estratégias, pela organização das informações disponíveis e pela alocação dos recursos necessários e do tempo disponível, até o monitoramento desse processo e a avaliação dos resultados conseguidos (Davis; Nunes. 2005, p. 213).

O fato de um indivíduo ser mais ou menos atuante, como sujeito da história, tem correlação com o grau de autonomia e de iniciativa que consegue atingir. Por isso, é história, na medida em que se insere e se define no conjunto de suas relações sociais, desempenhando atividades transformadoras dessas relações, o que implica, necessariamente, atividade prática e consciência dessa atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções mantidas para os significados pessoais e gerais em torno do processo ensino-aprendizagem, ou seja, interpretações do ensino e do ensinar, da competência e desempenho dos professores, da sua eficácia, da satisfação nas atividades docentes, da aprendizagem estão relatadas nas respostas quando enfatizam compartilhamentos ou valores que são adquiridos ou modificados, nas estratégias definidas que apresentam sincronia nas concepções acerca do que concerne o real significado do que é aprendizagem, na interação da prática do sujeito com o objeto fundamental a produção do conhecimento pela mediação do professor é de sua importância do ensino escolar pois traz a apropriação dos saberes sistematizados e pautados em documentos como a BNCC. Sabe-se que todos os lugares sempre se encontram pessoas com diferenças físicas e psicológicas, na sala de aula e na escola não será diferente e explicitar quais são as habilidades e competências da BNCC desenvolvidas pelos alunos com dificuldade de aprendizagem mediante as práticas ocorridas nos processos pedagógicos e analisar as concepções de aprendizagem mantidas pelos professores nas práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem na leitura são prioridades da pesquisa para serem socializadas como contribuição para a sociedade.

É evidente nas duas escolas há momentos de reflexão para esses profissionais que centralizam sua práticas em um documento que é a base para seu trabalho. Os docentes demonstram ter informações sobre as novas formas de ensinar e aprender e ao compreender a importância do seu trabalho para o bem social, ele conduz suas práticas de forma consciente e favorável ao crescimento individual e profissional de cada discente, auxiliando-o a ser tornar um ser crítico e reflexivo capaz de atuar na sociedade, fatores estes que mantêm as duas instituições em nível de qualidade que pode ser considerado muito bom, segundo os resultados das avaliações externas.

Portanto, a motivação dos docentes tem impacto direto no desempenho e resultados positivos de todo o ambiente escolar, é nítido a parceria entre os envolvidos. Encorajam os estudantes, realizam atividades criativas e envolventes, através de projetos alinhados aos conteúdos com maiores dificuldades. A postura, envolvimento, entusiasmo, criatividade, parceria como os docentes, de uma das gestões também foi outro fator observado. É possível perceber que os professores estão comprometidos com sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se comprometem, que se implicam coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acreditam que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Eles insistem, buscam, dialogam, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. São professores conscientes que acreditam e planejam aulas diferenciadas para a classe de acordo com as individualidades. Esses professores não conseguem simplesmente “dar a lição” e não pensar mais. Está lá, testando refletindo, insistindo,

tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, estas práticas docentes elaboram o sentido da prática pedagógica. São práticas que se exercem com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**, 2014.

AMORIM, Giovana Carla Cardoso Amorim; CASTRO, Alexsandra Maia Nolasco; Silva, Micaela Ferreira dos Santos. **Teorias e práticas pedagógicas de Cèlestin Freinet e Paulo Freire**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT NBR 14724). **Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação**. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: PETROBRAS, v. s.v., 2011. 11 p. ISBN 978-85-07-02680-8.

BARBALHO, Célia Regina Simonetti; GHEDIN, Evandro Luiz; BORGES, Heloisa da Silva; MONTEIRO, Ierecê Barbosa; PIMENTA, Neylanne Aracelli de Almeida; Didática I, 3º ed. **Manaus: Universidades do Estado do Amazonas/ PROFORMAR**, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação; **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Brasília, 2013**.

BRASIL, **Referencial curricular amazonense. Ensino fundamental anos iniciais; 2018**. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FERREIRA, A. B. H. **O minidicionário da língua portuguesa**. 5. Ed. Rio de Janeiro: NovaFronteira, 2001. Fonte: https://www.google.com.br/search?q=A7%C3%A3o+consciente&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjLy_W5_Z3tAhVXGbkGHUcECTkQ_UoAñoECBEQBA&biw=1536&bih=754#imgsrc=mHskMpQpyKXhxM acessado em 25.11.2020 as 14h02min.

Freire, Paulo **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, Saberes Necessários à Prática Educativa Coleção Leitura, 25ª Edição**;

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1979. [Links]

Giusta, Agneta da Silva, Artigo. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas Publicação nesta coleção 13 Maio 2013**.

GIL, Daniela F. Viduani Sopran; PAVAN, **Construção histórica das concepções pedagógicas presentes na educação superior no Brasil.** 17 out 2013.

Guimarães, Amanda Meireles; Soares, Hellen Conceição Cardoso, Borges Jordana Vidal Santos, disponível em file:///C:/Users/Samsung/Downloads/metodologia%20de%20ensino2.pdf,

Artigo **Metodologia Ativa Como Ferramenta De Ensino Aprendizagem No Ensino Fundamental.** IPolítica_e_Educação – Freire p.13 - 1921 – 1997.



Prevenção e Combate ao Bullying e a Violência Escolar, para a Construção de uma Cultura de Diversidade

Preventing and Combating Bullying and School Violence, to Build a Culture of Diversity

Maria Sineide Bomfim Sabóia

Graduada em Pedagogia e Licenciada em Educação Física, pós graduada em Educação Infantil e Educação Especial, Educação Física Escolar e EJA (UNIP) Mestre Ciência da Educação - UCA.

Resumo: A busca pelo direito de todos e o cuidado com as crianças e adolescentes possíveis vítimas da violência escolar e o bullying são fatores de alerta ao desenvolver este artigo. O presente estudo intitulado, “Prevenção e combate ao bullying e a violência escolar, para a construção de uma cultura de diversidade”. Tendo como objetivo promover a reflexão sobre as estratégias da sociedade e educativas que contribuam para a prevenção e o combate ao bullying e à violência no ambiente escolar, visando a construção de uma cultura de respeito, inclusão e valorização da diversidade. No que tange os objetivos específicos temos: Identificar as principais causas e formas de manifestação do bullying e da violência escolar no contexto educacional, analisar os impactos do bullying e da violência escolar no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes e discutir a importância da valorização da diversidade como ferramenta para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores. Este estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa de cunho de pesquisa bibliográfica. Visa contribuir com presentes e futuras discussões acadêmicas, dentro de teorias e práticas da violência escolar, e o bullying como uma das manifestações que tem preocupado escolas e sociedade, promovendo o respeito a diversidade nas escolas, abordando os contextos e óticas sobre a violência no ambiente escolar e o bullying e suas consequências.

Palavras-chave: bullying; diversidade; prevenção; violência escolar.

Abstract: The pursuit of everyone's rights and the care for children and adolescents who may be victims of school violence and bullying are key considerations in developing this article. This study, entitled “Preventing and Combating Bullying and School Violence to Build a Culture of Diversity,” aims to promote reflection on societal and educational strategies that contribute to preventing and combating bullying and violence in the school environment, aiming to build a culture of respect, inclusion, and appreciation of diversity. The specific objectives are: To identify the main causes and manifestations of bullying and school violence in the educational context; to analyze the impacts of bullying and school violence on students' emotional, social, and academic development; and to discuss the importance of valuing diversity as a tool for building more inclusive and welcoming school environments. This study adopts a qualitative bibliographical research approach. It aims to contribute to current and future academic discussions on theories and practices of school violence, and bullying as one of the manifestations that has concerned schools and society. It promotes respect for diversity in schools and addresses the contexts and perspectives on violence in the school environment, bullying, and its consequences.

Keywords: bullying; diversity; prevention; school violence.

INTRODUÇÃO

É importante entender que a violência é um fenômeno social que vem ganhando novas formas com as atualizações da sociedade atual, neste contexto entende-se que, assim como novas formas, novos espaços têm se tornado um ambiente de desenvolvimento da violência, como as escolas. A escola é um ambiente que outrora era visto como seguro e fonte de conhecimento, com as mudanças sociais e suas mazelas esse ambiente deu espaço as problemáticas sociais latentes como a violência escolar em suas múltiplas expressões. Neste artigo vamos dar ênfase a violência escolar destacando o bullying como uma das violências mais discutidas no cenário da educação problematizando fatores de prevenção e combate as mesmas.

É importante entendermos que, a violência pode ter vários significados e se expressar de formas variadas na sociedade, Hayeck (2009) explicita que a violência “aparece na polissemia do seu conceito”, pois ele pode ter vários sentidos, como: “ataque físico, uso da força física ou até mesmo ameaça”, entre outras formas como por exemplo o cyberbullying.

Ao perceber que a violência é uma questão cada vez mais fluente na sociedade e que a mesma não pode ser isolada apenas em uma classe social, religião, ou gênero, nasceu uma latente questão interior que reflete socialmente, a importância de se explorar mais sobre a prevenção e combate da violência nas escolas que tem dado espaço a novas manifestações problemáticas na sociedade, como o bullying e suas consequências. A violência pode ser entendida “como o não reconhecimento do outro; como negação da dignidade humana; como ausência de compaixão; como palavra emparedada pelo poder”, dentro dessa questão importa entendermos melhor sobre a violência escolar e o bullying e meios que possam dirimir ambos (Bernard e Júnior, 2024, p. 59).

O presente estudo intitulado, “Prevenção e combate ao bullying e a violência escolar, para a construção de uma cultura de diversidade” tem como objetivo geral promover a reflexão sobre as estratégias da sociedade e educativas que contribuam para a prevenção e o combate ao bullying e à violência no ambiente escolar, visando a construção de uma cultura de respeito, inclusão e valorização da diversidade.

Ao perceber que a violência não está limitada apenas em uma classe social, mas que pode ser camuflada em camadas sociais e principalmente dentro das escolas, ambiente que já foi conhecido por ser seguro e capaz de formar indivíduos bons e preparados para viver em sociedade e que atualmente tem sido palco para a violência escolar e o bullying em diferentes manifestações, indaga-se: Quais estratégias educacionais são eficazes na prevenção do bullying e da violência escolar em contextos de diversidade?

Temos como objetivos específicos: Identificar as principais causas e formas de manifestação do bullying e da violência escolar no contexto educacional, analisar os impactos do bullying e da violência escolar no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes e discutir a importância da valorização da diversidade como ferramenta para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

Para tanto, a publicação deste estudo pode contribuir com presentes e futuras discussões acadêmicas, dentro de teorias e práticas da violência escolar, e o bullying como uma das manifestações que tem preocupado escolas e sociedade, abrindo caminhos para ambiente escolares mais protegidos, afim de garantir o direito à educação com segurança, dignidade a todos promovendo o respeito a diversidade nas escolas, abordando os contextos e óticas sobre a violência no ambiente escolar e o bullying e suas consequências.

MATERIAL E MÉTODO

Este estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa de cunho de pesquisa bibliográfica. “A pesquisa bibliográfica baseia-se na análise de materiais já publicados, permitindo a construção de um referencial teórico sólido sobre determinado tema”. Quanto a investigação abordou a análise de obras acadêmicas, artigos científicos, livros e documentos oficiais que tratam da violência no ambiente escolar (Gil, 2006).

Na busca de apresentar dados atuais pertinentes, os critérios de materiais incluíram: relevância teórica, atualidade, abordagem crítica e relação direta com os eixos do estudo — violência escolar, bullying e suas consequências e direito a diversidade.

As fontes foram consultadas por meio de bases acadêmicas como Google Acadêmico, SciELO, Capes Periódicos. Após a coleta, os textos foram lidos e analisados à luz dos objetivos da pesquisa, buscando identificar convergências, divergências e lacunas nas abordagens teóricas sobre o tema. Os descritores utilizados nas buscas dos estudos científicos foram: Bullying. Diversidade. Prevenção. Violência escolar. As combinações entres estes descritores também foram utilizadas para aumentar a precisão das buscas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação de se criar meios ou caminhos para abordagem da prevenção a violência escolar e suas manifestações é muito válida, visto que, não é apenas uma discussão da escola, mas da família e da sociedade como um todo. A violência escolar pode ser caracterizada como multifaces, como apresentam Bispo e Lima (2014, p. 161), podendo ser “subjativa que é a mais visível, a simbólica de forma mais sutil com palavras e a objetiva relações sociais, políticas e econômicas”.

Bernard Charlot (2002) *apud* Brennand & Júnior (2024, p. 61) compreende que “pensar o fenômeno da violência escolar não é uma tarefa simples e que esse não é um problema recente” mesmo porque, atualmente, a violência escolar tem “nomes e sobrenomes” como é o caso do bullying que virou preocupação mundial por suas graves consequências durante e pós a vida escolar. Portanto, “a violência na escola é, para o autor, um conjunto de práticas que acontecem dentro do ambiente escolar, sem relação direta com as atividades da instituição”.

Para uma melhor contextualização sobre a prevenção e combate à violência no ambiente escolar, bullying e suas consequências, o estudo está dividido em 3 (três) etapas onde: Na primeira, abordaremos “Compreendendo o Bullying e a Violência Escolar” e, na segunda, “Causas, Consequências e Impactos no Ambiente Escolar” e na terceira “A Diversidade como Ferramenta de Prevenção”.

Compreendendo o Bullying e a Violência Escolar

Definições conceituais: bullying, violência escolar

Atualmente, a violência é uma problemática em constante transformação e que possui inúmeros estudos que tendam problematizá-la de uma maneira a ser percebida e evitada. Fonseca *et al.* (2012, p.787-798) afirma que “a violência que ocorre no contexto da escola tem sido tema de estudos, de investigações em que o fenômeno, é discutido quanto às suas características, causas e consequências”. A Organização Mundial da Saúde (OMS), “violência é o uso intencional de força ou ameaça, podendo resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação, apresentando natureza física, psicológica, sexual ou pela negligência e pelo abandono” (Kruk, 2002 *apud* Jural *et al.*, 2024, p. 01).

Dentro desse cenário, encontramos uma violência que muito tem despertado a análise social, o bullying, que pode ser definido como um tipo de violência repetitiva e intencional, que seus efeitos têm dificultado bastante o desempenho dos alunos, de uma maneira avassaladora, e até mesmo pois a “na interação e socialização dentro da escola, local onde deveria ter mais diálogo, já que muitas vezes os discentes não tem essa legalidade de conversa dentro do ambiente familiar” (MEC, 2024).

Fante (2005) *apud* Borges (2009, p.92) define o bullying, “como uma palavra de origem inglesa, e em muitos países é usada para definir um desejo consciente e deliberado de maltratar e/ou deixar sob tensão uma pessoa”.

Tipos de bullying

Não podemos normalizar um cenário constituído pela violência e suas manifestações, principalmente em um ambiente onde não deveria existir, como é o caso da escola, no entanto o que se tem visto é o aumento das inúmeras violências nas escolas. Ao se fazer uma pesquisa sobre o cenário escolar é possível identificar que os temas mais recorrentes dentro desse contexto são a indisciplina escolar seguida da violência escolar, ambas estão ligadas.

Bullying direto: São as agressões físicas, os xingamentos, apelidos humilhantes, sendo esse o mais utilizado pelos agressores masculinos.

Bullying indireto: Forma mais comum entre crianças menores e agressores do sexo feminino, caracterizando-se pelo isolamento social da vítima, obtido por espalhar comentários, recusar-se a incluir a vítima nas atividades, intimidar outras pessoas que

desejam se aproximar da vítima e criticar o seu modo de se vestir, sua etnia ou religião (Hoshiba, 2018).

O bullying direto caracteriza-se pelas agressões físicas, os xingamentos, apelidos humilhantes, muito comum entre adolescentes e bem abordado em séries americanas, asiáticas e filmes onde as vítimas chegam ao extremo cometendo até suicídio. Outras formas de se cometer o bullying direto pode ser “por ameaças, roubos, ofensas verbais. Expressões e gestos que causam desconforto aos alvos” tendo como público agressor e vítimas, em sua maioria homens (FGV, 2017).

A forma indireta do bullying pode ser caracterizada pela forma mais comum entre crianças menores e agressores do sexo feminino, caracterizando-se pelo isolamento social da vítima, levando grupos a terem preferências e excluirmos outras pessoas, levando a criarem uma diferenciação nas turmas ou grupos formados, espalhando comentários, criando objeção ao incluir a vítima nas atividades comuns do cotidiano escolar, usando de intimidações.

Ainda se caracteriza como bullying indireto o ato de “contar aos outros sobre algo que foi dito para você em particular, ou seja, a fofoca pura e simples. Por exemplo: insinuar que alguém é homossexual”. O objetivo sempre é denegrir, humilhar a vítima de uma forma que essa se sinta constrangida e se torne a cada vez um alvo certo (SESI, 2016).

O bullying indireto “é responsável por 18,5% de todo o bullying” segundo os dados de uma pesquisa, sendo praticado, em sua maioria por meninas muito utilizado nos anos iniciais escolares. Difícil falar sobre isso e apontar responsáveis, no entanto, são as estatísticas levantadas, onde se pode detectar possíveis focos dessas atitudes, o seio familiar (SESI, 2016).

Outro tipo de bullying trabalhado por Hoshiba (2018) é o bullying cibernético ou o cyberbullying que é apontado como uma forma muito comum atualmente, que se caracteriza pelo envio de e-mails ofensivos, comentários e publicações em diferentes redes sociais, difamação ou postagem de fotos inadequadas nas redes sociais.

Mendes *et al.* (2022, p. 02) apontam essa ação como um “fenômeno do cyberbullying que se caracteriza como um tipo de violência que ocorre entre pares nas redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, TikTok, entre outras”, não sendo presencial, mas sendo utilizado pelas novas formas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) onde os possíveis agressores estão com a arma nas mãos como smartphones, tablets, computadores entre outros.

Perfil das vítimas e agressores

O bullying pode se camuflar como “brincadeiras”, trote, e até mesmo preconceito, mas ele vai muito além disso. O bullying é uma expressão da violência e uma problemática social, caso de saúde pública. Embora muito se fale de bullying, até mesmo nas escolas, continua crescendo. Observa-se que, suas características ganham novos arranjos e fazendo mais vítimas.

Para Quintão (2022) salienta que no bullying existem as “vítimas, agressores e os telespectadores”. O bullying é uma violência que tem origem entre crianças no seio que deveria ter amparo, não obstante, não encontramos apenas no âmbito escolar, é importante entendermos que essa violência pode ser uma continuação, ou uma expressão de pedido de socorro por ambos os lados, o agressor e a vítima, assim chegamos aos atores dessa violência “o bullying envolve o agressor/autor, a vítima/alvo e os espectadores” (CAOEDUC, 2024).

Os agressores são “crianças com baixa tolerância à frustração que gostam de provocar, magoar e destruir para sentir que têm poder”, essas atitudes são podem ser resultados de comportamentos intrafamiliares, ou até mesmo crianças com dificuldade em fazer amizade ou que não gostam de ir à escola e conciliam suas frustrações com o bullying (Carvalho, 2020).

Os agressores procuram alguém que, aos seus olhos, seja diferente, para ser o alvo/vítima, as características são identificadas como: pessoas com excesso de peso ou magras demais, condição socioeconômica inferior, homossexuais, transexuais. Atualmente, pôr a ver um grande crescimento de casos de transtornos do neurodesenvolvimento, os alvos estão entre pessoas com autismo e déficit de atenção (TDAH), e sujeitos de cor, raça e etnia diferentes, etc.

Causas, Consequências e Impactos no Ambiente Escolar

A palavra violência é utilizada para nomear condutas diversificadas e, em termos linguísticos, comporta múltiplas possibilidades de significação. Drawin (2011) *apud* Bispo e Lima (2014, p. 162) “destaca duas acepções distintas, a partir de uma raiz etimológica vinculada ao substantivo latino *violētia*, que significa veemência, impetuosidade e força”. Dentro dessa contextualização, é possível compreender que, a violência no contexto escolar pode ser classificada e reconhecida em suas manifestações podendo ou não ser identificada a primeira instância.

Suas manifestações são distintas e se encaixam perfeitamente ao ambiente escolar por se deparar com sujeitos em desenvolvimento com múltiplas características deixando o cenário aberto para “brincadeiras” e reprodução de comportamentos, sejam eles positivos ou não. Zequinão *et al.* (2016) afirma que “o bullying é um fenômeno de extrema complexidade e que precisa ser investigado de maneira profunda, para que seja possível compreender suas diversas facetas”.

A violência escolar e o bullying podem sim está relacionado a violências intrafamiliares que apenas são reproduzidas no âmbito escolar. Silva *et al.* (2021) em uma pesquisa sobre o bullying e suas possíveis causas, um dos fatores avaliados foi a convivência familiar onde um dos resultados consta que:

A violência física especificamente cometida pela mãe ($p < 0,001$) mostrou-se associada à prática de bullying. Ainda em relação à violência intrafamiliar, observou-se uma associação estatisticamente significativa com a violência física ($p = 0,006$) e verbal ($p = 0,030$) entre irmãos. Por fim, o monitoramento dos pais e responsáveis (poucas vezes ou nenhum monitoramento)

também foi associado à prática de bullying (OR = 2,20 (1,57-3,08) $p < 0,001$).

Assim é possível observar que, a violência escolar pode ser uma reprodução das relações familiares possibilitando um avanço da expressão de inúmeras violências e preconceitos tornando a escola um campo minado como afirma Manochio (2020) “entre as principais consequências do bullying, estão as suas sequelas que são impressas na fase adulta posteriormente”.

Fonseca *et al.* (2012) afirma que “vítimas de bullying têm mais risco de apresentarem ansiedade, depressão e ideação suicida”. É bem comum, atualmente, encontrarmos documentários e series estrangeiras que trabalham a questão do suicídio decorrente da violência escolar tendo o bullying escolar como uma das principais causas. Siqueira (2024) afirma que “o suicídio é um problema de saúde pública no mundo todo. Na faixa entre 15 e 29 anos, ele foi a quarta principal causa de morte, atrás apenas dos acidentes de trânsito, tuberculose e violência”.

Dando ênfase as consequências da violência escolar e o bullying, Lopes (2004) *apud* Fonseca *et al.* (2012) apontam que:

As consequências para os agressores, vítimas e observadores do bullying são graves, podem ser imediatas ou tardias. Pode ocorrer desinteresse pela escola, déficit de concentração com prejuízo na aprendizagem, absentismo até evasão escolar, contribuindo para o fracasso escolar. Vítimas do bullying podem apresentar: depressão, ansiedade, irritabilidade, agressividade, pânico e alterações do sono, causando prejuízo à saúde e ao desenvolvimento cognitivo.

No que tange o conteúdo supracitado, a violência escolar tem suas causas derivadas, em sua maioria, na reprodução das relações familiares tendo como uma das mais agravantes expressões o bullying que tem sido um gatilho para problemas atuais na escola e na sociedade.

A Diversidade como Ferramenta de Prevenção nas escolas

Atualmente a diversidade tem se mostrado como uma grande aliada na prevenção do preconceito, violências e abusos em gerais, e da administração do direito na sociedade e muitas empresas tem adotado esse termo a sua missão, e nas escolas não tem sido diferente. Para melhor compreendermos, é necessário abordarmos o conceito da diversidade.

Diversidade pode ser compreendida como “qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade” ou ainda “conjunto variado; multiplicidade”. No quesito escola, a diversidade está dentro da visão de inclusão social, respeitando limitações físicas, psicossociais, religiões (credos), transtornos comportamentais, gênero, entre outros (Oxford Languages, 2025).

Segundo autores, “a mesma linha da inclusão de alunos portadores de deficiência, também se percebe uma certa urgência de novas ideias sobre necessidades das crianças, em especial na Educação infantil” como são os casos

de transtornos e déficit de atenção, espectro autismo, entre outros (Kharter e Souza, 2018, p, 29).

Há casos de violência contra crianças e adolescentes que convivem com alguma limitação física ou até mesmo com algum tipo de transtorno mental, assim como continuam ataques contra pessoas de raças diferentes, religiões e gênero.

No que tange direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem classificando e categorizando o aluno com necessidades especiais em diversos tipos de deficiência, no entanto, não trata aborda diretamente a necessidade de um apoio de profissionais capacitados para mediar a inclusão e respeito a diversidade das crianças portadoras de necessidades especiais e/ou algum tipo de conflito de gênero (Brasil, 1996).

Estratégias de Prevenção e Combate à violência escolar

A violência escolar com suas múltiplas expressões tem repercutido nas mídias e na sociedade como um todo, trazendo o sentimento de insegurança à tona, pois o ambiente escolar, principalmente o público, tem deixado a desejar em questões de segurança e garantia de direitos sociais, no entanto, a violência não escolhe classes sociais, gêneros, religião ou raça, todos estão propensos a sofrerem algum tipo de violência.

Por se tratar de uma problemática social o governo vem adotando medidas de proteção e preventiva nas maiorias das escolas. Bitencourt (2024) afirma que “a iniciativa da Lei 14.811/2024, instituiu medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares”, essa tentativa ao menos vem acendendo um alerta as gestões escolares e professores para ter uma atenção maior aos comportamentos de possíveis agressores e vítimas.

Algumas escolas normalizavam os conhecidos “trotes” dos veteranos aos calouros, hoje, algumas instituições estão abolindo essa ação por perdurarem violência e serem uma demonstração de bullying, isso já demonstra um ponto positivo na prevenção e combate à violência escolar e principalmente o bullying. O PL 445/2023, do senador Jorge Kajuru (PSB-GO), criou o projeto de abolição aos trotes nas escolas o projeto que “proíbe a recepção de novos estudantes em instituições de educação superior que envolvam coação, agressão, humilhação ou qualquer outra forma de constrangimento, determina que as instituições adotem medidas preventivas para coibir a prática desses trotes” (Agência Senado, 2023).

A ação é louvável, demonstra que o governo, a sociedade começa a enxergar a violência escolar como um agravante, não apenas uma brincadeira. A violência escolar, o e uma das suas expressões, o bullying, tem grandes efeitos negativos nas vítimas afetando a saúde mental até mesmo na fase adulta por causar traumas distintos.

Fonseca *et al.* (2012) cita A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) “estabelecendo que todos os países devem considerar a prevenção primária da violência como prioridade: A prevenção primária da violência deve ser integrada nas políticas educativas e sociais, assim como a promoção da igualdade de gênero”.

Uma das primeiras medidas a serem tomadas é informar os direitos e deveres dos alunos dentro da escola e fora dela, deixar claro que existem leis que amparam e que enquadram em casos de crimes, orientar e verbalizar que a violência escolar e suas manifestações, como o bullying, é violência e crime. Ter uma boa comunicação com os alunos, docentes e principalmente a família que é parte indissociável nesse processo de combate e amparo às vítimas e agressores.

Outra forma de dirimir a violência escolar é estabelecer regras e deveres internamente e salientar as mudanças ocorridas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nova formulação que ocorreu em 2024, como penalização por agressões físicas entre outras violências (Brasil, 2024). Identificar o agressor ou infrator é uma das tarefas difíceis da escola junto aos profissionais da educação. “Atualmente, o estatuto penaliza ‘quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional’”, aqui se enquadra o bullying também (Agência Senado, 2024).

Uma boa iniciativa foi narrada no portal do Ministério da Educação contra a violência escolar:

O primeiro passo foi apresentar o projeto aos pais e à equipe pedagógica para esclarecer o objetivo do trabalho e ressaltar a importância da colaboração de todos para o êxito da iniciativa. Alunos e familiares estiveram reunidos na confecção de cartazes contra a violência, colados por toda a escola. As famílias também participaram da elaboração da pauta de reivindicações contra a violência, encaminhada aos responsáveis pelo projeto político-pedagógico (MEC, 2018).

As muitas manifestações da violência escolar precisam ser debatidas, esclarecidas, nomeadas, exemplificado para que não haja dúvidas sobre sua existência, crime e pena. A ação tomada, as possíveis vítimas de bullying, por exemplo, podem se reconhecer como tal e procurarem ajuda, além de quebrar o silêncio dos telespectadores do bullying, dando coragem de denunciar situações ou ocorrências que a escola não tem conhecimento e enquadrar os possíveis agressores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo elabora uma visão construtiva da Prevenção E Combate Ao Bullying e a Violência Escolar, Para a Construção De Uma Cultura De Diversidade. Pontos fundamentais foram abordados para que se construísse uma percepção do problema que a violência escolar desencadeia na sociedade atual e futuros problemas que estão sendo geridos no presente. É importante ressaltarmos que, o bullying tem sido, atualmente, uma das maiores manifestações da violência escolar, por isso:

Identificamos as principais causas e formas de manifestação do bullying e da violência escolar no contexto educacional objetivando esclarecer essa violência

como uma crescente e agravante colaboradora de algumas mazelas na sociedade, ou seja, tem afetado crianças e adolescente e adoecido algumas vítimas do passado, por se tratar de uma violência presente há muito tempo, mas que só tem ganhado destaque e discussão na sociedade nos últimos anos.

Os impactos do bullying e da violência escolar no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes foram abordados de maneira clara e objetiva, visto que, trata-se de um fenômeno social, que cada dia vem se desenvolvendo e ganhando novas características dentro do ambiente escolar, tendo como possível raiz a convivência familiar e assim reprodução de inúmeras violências.

A importância da valorização da diversidade como ferramenta para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores foi abordado de maneira sucinta e objetiva, mostrando como a sociedade tem se importado e como as instituições de educação devem cumprir a Lei em garantir o direito de cada indivíduo, sendo uma parte muito importante na formação de cada um.

REFERÊNCIAS

BISPO, Fábio Santos. LIMA, Nádia Laguárdia de. **A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar**. Educação em Revista Belo Horizonte|v.30|n.02|p.161-180|Abril-Junho 2014. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/educar/a/LQ5t8yhCsmT4n6tLvDSN3Sj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de setembro de 2025.

BORGES, Iara Farias. **Pesquisa do Data Senado revela que quase 7 milhões de estudantes sofreram violência na escola**. Jornal Rádio Senado. 2023. Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/07/04/pesquisa-do-datasenado-revela-que-quase-8-milhoes-de-estudantes-sofreram-violencia-na-escola> Acesso em 16 de junho de 2025.

BRASIL, MEC- Ministério da Educação. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**. Brasília, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>. Acesso dia 15 de maio de 2025.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. **Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; SANTOS JÚNIOR, Francisco Ribeiro dos. **A violência escolar como fenômeno global e local: o Estado da Paraíba em perspectiva**. Anais do Congresso de Educação da UFPE, Recife, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/259396>. Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, Cecília. **Bullying e características**. Instituto de apoio e desenvolvimento. Lisboa, Portugal, 2020> Disponível em:<<https://www.itad.pt/bullying-e-caracteristicas/#:~:text=Caracter%C3%ADsticas%20dos%20agressores%3A,e%20n%C3%A3o%20gostam%20da%20escola>. Acesso em 23 de abril de 2025.

COEDUC- **Bullying na escola: Violência sutil, porém destruidora**. Revista Informação Técnico-Jurídica nº 08, maio de 2024. Disponível em:< https://www.mpmg.mp.br/data/files/84/B4/EF/19/E133091017A50CF8760849A8/Bullying-violencia%20sutil_%20porem%20destruidora%20-%20%20Maio-2024.pdf> Acesso dia 15 de abril de 2025.

KHATER, Eduardo e SOUZA, Kelen Cristina Silva de. **Diversidade X Inclusão**. Revista Educação em Foco – Edição nº 10 – Ano: 2018. Conceito, teoria e prática na educação infantil.

DIVERSIDADE. In.: **Oxford Languages, 2025**. Disponível em:< <https://www.googleAQYogTSAQg1NjcwajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 24 de setembro de 2025.

FONSECA, María Helena *et al.* **Bullying: Forma de violência e exclusão escolar**. Motricidade, v. 8, n. 2, p. 797-802, 2012. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568100.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

VARGAS, Fundação Getúlio. / FGV Direito Rio. **Aspectos jurídicos e psicológicos sobre o bullying no ambiente escolar**. FGV curso de direito. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:< <https://diretorio.fgv.br/sites/default/files/arquivos/cartilha-bullying-no-ambiente-escolar.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HAYECK, C. M. (2009). **Refletindo sobre a violência**. Revista Brasileira De História & Ciências Sociais, 1(1). Disponível em:<<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10353> >. Acesso em 22 de abril de 2025.

HOSHIBA, Auricélia Néca. **Cartilha Bullying na escola**. Revista Nova Escola/ Gestão aprendizagem. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em 22 de maio de 2025.

JURAL, Lucas Alves *et al.* **“Epidemia” de violência nas escolas brasileiras e os efeitos na saúde dos sobreviventes**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, e00169723, 2024. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csp/2024.v40n3/e00169723>. Acesso em: 10 set. 2025.

MANOCHIO, Marcela Garcia. **Consequências do bullying na vida adulta**. Psicólogos Berrini. São Paulo, 2020. Disponível em:< <https://www.psicologosberrini.com.br/blog/consequencias-do-bullying-na-vida-adulta/>> Acesso em 12 de maio de 2025.

MANOCHIO, Marcela Garcia. **Consequências do bullying na vida adulta**. Psicólogos Berrini. São Paulo, 2020. Disponível em: < <https://www.psicologosberrini.com.br/blog/consequencias-do-bullying-na-vida-adulta/> > Acesso em 12 de maio de 2025.

MENDES, Luis Henrique Rocha; VIANA, Janayna Araújo; SUZUKI, Denise Chrysostomo; CÁ, Abdel Boneensa; BARROS, Lucian da Silva; SAKUMA, Tânia Higa; CRESCIULO, Carolina Maria Soares; WEILER, Rosa Maria Eid; VITALE, Maria Sylvia de Souza. **Cyberbullying entre adolescentes durante a pandemia de covid-19: uma revisão integrativa**. Research, Society and Development, v. 11, n. 6, e49711629413, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29413>. Acesso em 22 de maio de 2025.

QUINTÃO, Vanessa. **Psicóloga do Campus JF avalia como o bullying pode afetar rotina escolar e saúde mental**. Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais. Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/juizdefora/2022/04/psicologa-avalia-como-o-bullying-pode-afetar-a-rotina-escolar-e-saude-mental-dos-estudantes>. Acesso em 22 de maio de 2025.

SENADO. **Sancionada lei que criminaliza bullying e amplia punição para crime contra criança**. Notícias do senado. Da Agência Senado | 15/01/2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/15/sancionada-lei-que-criminaliza-bullying-e-amplia-punicao-para-crime-contracrianca>. Acesso em: 23 de setembro de 2025.

SESI. **Conheça todos os tipos de bullying**. Calando o preconceito- Edição 01 - Minaçu, abril de 2016. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sesigoias.com.br/repositoriosites/repositorio/sesi//editor/Image///1.pdf> Acesso em 22 de maio de 2025.

SIQUEIRA, Ana Paula. **20% das vítimas jovens de bullying pensam em suicídio, revela pesquisa**. ClassNet. Três Lagoas, MS, 2023. Disponível em: < <https://classnet.tech/blog/artigo/20-das-vitimas-jovens-de-bullying-pensam-em-suicidio-revela-pesquisa> >. Acesso em 22 de maio de 2025.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; MEDEIROS, Pâmella de; PEREIRA, BEATRIZ; CARDOSO, Luiz Fernando. **Bullying escolar: um fenômeno multifacetado**. Educ. Pesqui. 42 (1) • Jan-Mar 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Acesso em 23 de maio de 2025.



Ensino Remoto Emergencial no Brasil: Impactos, Desafios e Aprendizados Durante a Pandemia da Covid-19

Emergency Remote Learning in Brazil: Impacts, Challenges and Lessons Learned During the Covid-19 Pandemic

Erilda de Oliveira Duarte

Professora da rede Estadual do Amazonas. Licenciatura Normal Superior, pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Especialização em GESTÃO DE CURRÍCULOS E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, pela Universidade do Estado do Amazonas, UEA. Mestra em Ciências da Educação <http://lattes.cnpq.br/7595206589911610>

Resumo: O presente produto educacional tem como proposta o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes por meio da criação de poemas sobre a temática da covid-19. A partir dessa premissa, foram elaborados o livro e documentário intitulados “Pandemia: Antologia Poética de uma Quarentena”, resultado do trabalho coletivo dos alunos do 5º ano, sob a orientação da professora proponente, durante o período de aulas remotas. O projeto originou um protótipo composto por 19 poemas autorais e obteve destaque ao ser premiado e amplamente divulgado em diversos veículos de imprensa local. Atualmente, integra o Plano de Permanência e Êxito do Educandário, com o objetivo de incentivar a formação de jovens escritores, contribuir para o combate à evasão e retenção escolar e promover o êxito acadêmico dos alunos. Além disso, a pesquisa e o produto educacional vêm sendo utilizados pela Coordenadoria de Educação como referência para o desenvolvimento de itinerários formativos, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao eixo estruturador de novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: pandemia; ensino remoto; poesia.

Abstract: This educational product aims to develop students’ skills and abilities through the creation of poems on the theme of covid-19. Based on this premise, the book and documentary entitled “Pandemic: Poetic Anthology of a Quarantine” were created, the result of the collective work of 5th-grade students, under the guidance of their teacher, during the period of remote classes. The project originated a prototype composed of 19 original poems and gained prominence by being awarded and widely publicized in various local media outlets. Currently, it is part of the school’s Retention and Success Plan, with the objective of encouraging the training of young writers, contributing to the fight against school dropout and retention, and promoting the academic success of students. Furthermore, the research and educational product are being used by the Education Coordination as a reference for the development of formative itineraries, aligned with the National Curriculum Guidelines and the structuring axis of new pedagogical practices.

Keywords: pandemic; remote learning; poetry.

INTRODUÇÃO

A pandemia mudou consideravelmente o cotidiano atual: hábitos pertencentes à cultura dos países foram modificados devido ao covid-19. “O mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados” (Barreto e Rocha, 2020, p. 02). Neste sentido, os gestores suspenderam atividades que envolviam reuniões de pessoas, dentre elas: as aulas. Assim, milhões de alunos ficaram sem frequentar ambientes educacionais em todo mundo, mobilizando ações de conselhos educacionais, gestores, pais e discentes.

Para Brooks (2020) *apud* Schmidt (2020) a pandemia do novo corona vírus é um desafio em saúde pública no século XXI. Países têm adotados medidas extremas para tentar conter o contágio e possivelmente óbitos, neste contexto o fechamento de lugares característicos pela quantidade de pessoas foram fechados.

Assim, países implantaram sistemas de ensino diversos para tentar sanar os impactos da pandemia no ensino/aprendizagem dos alunos, pois os números expressivos do covid-19 impactaram a educação em diferentes modos e complexidades, principalmente pela diversidade e assimetria educacional existente em cada país. Assim, a preocupação com problemas já existentes no meio escolar intensificou-se, tais como: evasão escolar, desigualdade socioeconômica e defasagem no ensino/aprendizagem. Neste contexto, a criação, em curto prazo, de um sistema de ensino capaz de dar continuidade no processo escolar fez-se necessário.

No Brasil, diversos estados adotaram o ensino remoto como forma de intervir nesse entrave de saúde pública, portanto a tecnologia torna-se protagonista e instrumento de luta, de transformações, entretanto permeia pelo campo das desigualdades sociais (Barreto e Rocha, 2020).

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS: DIFICULDADES PARA PROFESSORES, ESTUDANTES E FAMÍLIA

No Brasil, a epidemia do coronavírus foi considerada Problema em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) pelos órgãos do governo no dia 3 de fevereiro de 2020. Entretanto, somente em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o status de pandemia, uma vez que havia infecção de pessoas em todos os continentes do mundo (Garcia; Duarte, 2020). Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março de 2020, publicou a Portaria nº 343, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo corona vírus – covid-19” (Brasil, 2020^a).

Posteriormente, foi publicada a Medida Provisória nº 934, no dia 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020b) a qual “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública”. Em complemento a estas publicações, no dia 28 de maio, o presidente da mesa do Congresso Nacional, através do Ato nº42/2020 (Brasil, 2020c) prorrogou a suspensão das aulas por mais 60 dias, fazendo com que as aulas estejam suspensas até julho de 2020.

Diante destas normativas, as instituições de ensino foram isentadas de cumprirem os 200 dias letivos para a educação básica e 100 dias letivos (semestre) para o ensino superior. Entretanto, a carga horária mínima, mantém-se como obrigatória. Assim, autorizou-se “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020^a), uma vez que houve orientações de isolamento social pela OMS. Sendo os espaços escolares ambientes de aglomeração de pessoas, houve a necessidade de se interromper as atividades nas instituições escolares de ensino presencial em todas as esferas, desde a educação infantil, até o ensino superior.

Neste contexto, fez-se necessário diversas reinvenções para uma nova reestruturação social, ainda que provisória. Surgiu a preocupação de como dar continuidade ao ano letivo, pois crianças, jovens e adultos tiveram sua rotina escolar/acadêmica interrompida, fazendo-se necessário um plano emergencial, buscando alternativas para solucionar tal problema.

Assim, o ensino remoto emergencial foi implantado com aval das diretrizes do MEC. Esta modalidade de ensino diferencia-se do Ensino a Distância (EAD) pelo fato que no Ensino Remoto o aluno tem um acompanhamento do professor de forma síncrona, ou seja, docente e discentes conseguem através de meios digitais a interação necessária para aplicação da aula no horário das aulas presenciais. Além disso, o aluno possui um feedback instantâneo do professor da disciplina em tempo real, na maioria dos recursos digitais utilizados o professor consegue reproduzir a tela do notebook e variados arquivos de mídia, sejam powerpoint ou vídeos.

O ensino remoto praticado atualmente [na pandemia] assemelha-se a EAD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia. Mas os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial. A educação a distância pressupõe o apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diferentes recursos midiáticos e atividades síncronas e assíncronas. E isso não é, exatamente, o que está sendo feito durante a quarentena (Desafios da Educação, 2020).

Portanto, preocupados com a defasagem e evasão escolar, gestores buscam medidas para que mantivessem o isolamento social, mas também que os discentes continuem o processo de escolarização. Neste sentido, o ensino remoto surge como uma medida importante, pois além dos motivos citados ainda havia a preocupação com as questões referentes à legislação. A complexidade da implantação do ensino remoto emergencial tornou-se um percalço, principalmente em instituições públicas. Destarte, houve dificuldade por parte dos Estados em implantar esta modalidade de ensino.

A maioria dos estados adotou o ensino mediado por tecnologias neste período de pandemia para sanar a suspensão de aulas presenciais. Os estudantes passaram a ter contato com professor por meio de diversas ferramentas digitais, de forma que o ensino remoto se apresentou como uma solução para a continuidade das aulas nas redes de ensino.

Entretanto, no Brasil, ainda há uma desigualdade social em relação ao uso da internet, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, desta forma, a decisão por parte dos Estados em escolherem os meios digitais para aulas remotas é um processo de exclusão aos alunos que não possuem acesso à internet, conforme demonstra a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2018. No gráfico 2 estão representados o percentual de domicílios com acesso à internet por região

Outro aspecto a se considerar na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs é que os alunos não são preparados em seus percursos escolares a buscar o conhecimento de forma autônoma. As instituições escolares possuem um processo de ensino fragmentado, preparando os alunos para absorver conteúdo para terem bons resultados em provas de vestibular, Enem e concursos públicos, conforme salientam Avelino e Mendes (2020, p. 58): “esses discursos são recorrentes em âmbito escolar, pois acreditam que só assim, esses jovens podem alcançar os seus Projetos de Vida”. Há, portanto, uma defasagem das escolas para prepararem seus alunos a partir de um processo autônomo de aprendizagem, os quais se tornam protagonistas do seu próprio conhecimento. Assim sendo, “agora esses alunos se encontram em uma situação onde devem buscar os conhecimentos sozinhos, mas os mesmos, não foram preparados para tal exercício” (Avelino e Mendes, 2020, p. 59)

Além disso, faltou capacitação dos professores e planejamento prévio do currículo, pois as metodologias utilizadas para o processo de ensino/aprendizagem precisaram ser reformuladas. A transição do ensino presencial para aulas remotas exige planejamento, uma vez que, não é eficiente o uso das mesmas metodologias para diferentes modalidades de ensino:

A situação inesperada que levou à interrupção abrupta das aulas presenciais demandou das instituições de ensino tomadas de decisões rápidas, sem a realização de etapas fundamentais para que as iniciativas de educação fossem bem-sucedidas. Essas etapas se referem a planejamento, capacitação de todos os envolvidos, preparação da infraestrutura tecnológica (hardware e software), automatização de atividades administrativas, preparação do sistema para coleta de dados, reformulação de currículos, além do fomento à inclusão e à equidade (Casatti, s/p, 2020).

Nesta perspectiva, os desafios perpassam por várias áreas, desde a implantação de recursos tecnológicos físicos até a formação dos profissionais. Além disso, os docentes apresentam perfis profissionais diversos, com níveis diferentes de proficiência dos recursos tecnológicos aplicados à educação. Diante

do novo desafio, a possibilidade de trabalhar via internet com alunos evidenciou soluções e obstáculos para muitos professores. Neste sentido, a preparação para nova modalidade nacional de ensino deu-se por meio da ação de professores multiplicadores, por um processo de colaboração entre equipes de docentes, os quais obtinham conhecimentos prévios sobre tecnologias da informação e comunicação e repassavam-nos aos colegas de profissão.

Para Josias Ricardo Hack e Fernanda Negri (2020) associados à realidade apresentada atualmente aos docentes, entende-se que o desconforto inicial causado a nova modalidade de aulas remotas, deu-se, em grande parte, mediante à falta de treinamento e capacitação para aplicação eficaz no processo de ensino/aprendizagem.

Para se adaptar à comunicação midiaticizada do conhecimento, o docente precisa reconhecer o papel da tecnologia como um recurso de aprendizagem e entender-se cada vez mais como um orientador e cooperador do estudante na construção do conhecimento pela mediação multimidiática. Assim, as tecnologias podem assumir muitas das funções do docente e liberá-lo para novos modos de assistência aos alunos, bem como pode incrementar o processo comunicacional. No entanto, os professores precisam de ajuda para entender e colocar em prática essas novas posturas. (Hack e Negri, 2020, p. 02).

Sincronicamente à falta de capacitação ofertada aos professores que tiveram que se autocapacitarem, as famílias apresentam diversos entraves a serem resolvidos. Situações estas que variam entre os índices de acesso à internet e computador, ao perfil comportamental e social do aprendiz, aos próprios pais ou acompanhantes que, por vezes, não conseguem em sua rotina providenciar ou fornecer um ambiente salubre necessário ao aprendizado.

Ressalva-se de forma sensata que a condição socioeconômica desfavorável de uma família impacta profundamente no processo didático. A ausência dos alunos nas escolas, principalmente da educação básica, gera problemas socioeconômicos, como falta de alimentação, uma vez que “para milhões de crianças, no Brasil, a alimentação escolar é uma refeição importante e, às vezes, a única do dia.” (Assis, 2020, s/p).

Além disso, os índices de violência doméstica têm sido ascendentes, pois as medidas de isolamento social utilizadas para diminuir os índices de transmissão do covid-19 “perturbam a rotina de modo geral, adicionando novos focos de tensionamento e estresse” (Melo, 2020, p. 2). Estes indicadores também podem impactar no aumento dos índices de suicídio, pois o “estresse econômico, diminuição do acesso às redes socioafetivas, diminuição do acesso a tratamentos de saúde mental, problemas graves de saúde física prévios à infecção e excesso de cobertura midiática no covid-19” podem contribuir para o desequilíbrio emocional (Melo, 2020, p. 3)

Neste sentido, o fato de alunos frequentarem as escolas não diz respeito somente ao processo de aquisição de aprendizagem. Os espaços escolares

oportunizam alimentação e a possibilidade de diminuição de violências domésticas e suicídio. Portanto, se faz necessário a utilização de diferentes estratégias para atender de forma eficiente a população regional com seus diferentes conhecimentos, costumes, recursos e necessidades. Para tentar resolver tais lacunas, se faz necessário estreitar os laços entre família e escola, conforme salienta Lopes (2020, s/p): “mais do que nunca, a parceria com as famílias se tornou fundamental para garantir que crianças e adolescentes continuem se desenvolvendo”. Para que isto ocorra, é necessário traçar estratégias, tais como escuta ativa para identificar demandas, aproximação humana a distância entre família e escola, canal aberto para tirar dúvidas das famílias, transparência no processo de ambientação digital, desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Lopes, 2020).

Neste contexto, as ações realizadas durante o período de pandemia estão longe de serem consideradas ideais. Entretanto, o momento torna-se propício para incentivar o protagonismo e a busca de conhecimentos de forma autônoma. A pandemia trouxe uma oportunidade de inserção das Tecnologias de maneira forçada e este contexto pode trazer muitos benefícios para o retorno às aulas presenciais:

Estamos diante de uma oportunidade fantástica porque a pandemia acelerou um processo, que já estava em curso, de integração entre a tecnologia e a educação. [...] Podem ser sementes para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras, como o aprendizado híbrido e metodologias ativas, com tecnologias educacionais inteligentes, que potencializam as capacidades do aluno aprender e do professor inovar (Casatti, s/p, 2020).

Assim, é preciso repensar toda a prática de ensino nas escolas e “a pandemia pode ser uma excelente oportunidade para os educadores repensarem suas próprias práticas de ensino-aprendizagem”. É necessário compreender que o processo de aprendizagem não está relacionado à quantidade de dias letivos, pois cumprir os 200 dias letivos exigidos pelo MEC em aulas presenciais não garante a aprendizagem efetiva. É preciso pensar este processo sem contabilizar horas em sala de aula, mas pelo tempo produtivo: “Acredito que vai desaparecer essa ideia de contabilizar a aprendizagem pelo tempo que os alunos permanecem sentados em uma sala de aula. Vamos passar a avaliar o quanto se aprende e não quantas horas ou dias letivos temos” (Casatti, s/p, 2020).

A popularização do uso das TIDC's nas escolas oferece espaços participativos entre professores e alunos, colaborando assim na aprendizagem dos mesmos. Essas ações em conjunto promovem uma troca de comunicação entre alunos, professores, pais e até mesmo outros membros da comunidade, gerando assim mudanças promissoras na instituição e até mesmo na sociedade. A inserção das tecnologias nas escolas e a participação dos gestores, podem contribuir de maneira significativa para a transformação nas escolas. Segundo Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 22), é necessário “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes autoimpostas”, mas para isso é preciso integração de diferentes mídias na escola para potencializar a aprendizagem dos alunos.

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Pedagogicamente diversos recursos foram implementados e surpreenderam, de tal modo que alunos, professores e gestores escolares viram-se na obrigação adaptar-se à nova realidade. A situação da Pandemia do coronavírus fez com que desencadeasse mudanças de renovação pedagógica e inovação para desenvolvimento do ensino. A este respeito, o gráfico 3 apresenta os principais meios adotados pelos estados para o ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19 representou um marco histórico para a educação mundial, transformando radicalmente a forma de ensinar e aprender. No Brasil, o fechamento das escolas impôs uma rápida e necessária adaptação ao ensino remoto emergencial, trazendo à tona desafios estruturais, tecnológicos e sociais já existentes. A falta de preparo das instituições, a desigualdade de acesso à internet, a ausência de formação tecnológica para os professores e as dificuldades enfrentadas pelas famílias evidenciaram as fragilidades do sistema educacional brasileiro.

Apesar dos obstáculos, o período pandêmico também proporcionou reflexões e oportunidades de inovação pedagógica. A tecnologia, antes vista como apoio, passou a ocupar um papel central no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a continuidade das aulas e abrindo caminho para metodologias mais flexíveis e dinâmicas, como o ensino híbrido e as metodologias ativas.

O contexto pandêmico demonstrou, sobretudo, a importância do trabalho colaborativo entre escola e família, da valorização dos profissionais da educação e da necessidade de políticas públicas que assegurem equidade no acesso ao conhecimento. Assim, mais do que uma crise, a pandemia pode ser compreendida como um ponto de inflexão que impulsionou transformações profundas, desafiando o modelo tradicional de ensino e abrindo espaço para uma educação mais inclusiva, tecnológica e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; FONSECA JÚNIOR, F. R. de. **Integração de mídias na educação: o potencial pedagógico das novas tecnologias**. São Paulo: Papirus, 2000.
- ASSIS, L. **Pandemia e desigualdades sociais: os impactos do isolamento na vida escolar e familiar**. Revista Educação em Foco, v. 25, n. 2, 2020.
- AVELINO, A. C.; MENDES, F. S. **Aprendizagem autônoma e desafios do ensino remoto durante a pandemia**. Revista de Educação Contemporânea, v. 4, n. 2, p. 58–61, 2020.

BARRETO, A. C.; ROCHA, D. F. **Pedagogia pandêmica: reflexões sobre o ensino em tempos de isolamento social.** Revista Educação & Sociedade, v. 41, n. 1, p. 1–15, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (covid-19). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020a.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 abr. 2020b.

BRASIL. **Ato nº 42, de 28 de maio de 2020.** Prorroga a suspensão das aulas por mais 60 dias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2020c.

CASATTI, D. **A educação pós-pandemia: lições, desafios e oportunidades.** Revista Desafios da Educação, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GARCIA, T. C.; DUARTE, L. P. **Covid-19 e as políticas educacionais emergenciais no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 1, p. 1–10, 2020.

HACK, J. R.; NEGRI, F. **O papel do docente na mediação tecnológica do conhecimento em tempos de pandemia.** Revista Educação em Rede, v. 6, n. 2, 2020.

LOPES, R. C. **Família e escola: uma parceria essencial em tempos de pandemia.** Revista Pedagógica, São Paulo, 2020.

MELO, C. A. **Isolamento social e impactos psicológicos da pandemia de covid-19.** Revista Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 1–5, 2020.

SCHMIDT, M. L. **Covid-19: desafios da saúde pública e educação no século XXI.** Revista Internacional de Educação e Saúde, v. 3, n. 1, p. 1–8, 2020.



Pandemia: Antologia Poética de uma Quarentena, Relatos de Experiência em Aulas Remotas com Alunos de uma Turma de 5º Ano Durante a Pandemia da Covid-19

Pandemic: Poetic Anthology of a Quarantine, Experience Reports from Remote Classes with a 5th Grade Class During the Covid-19 Pandemic

Erilda de Oliveira Duarte

Professora da rede Estadual do Amazonas. Licenciatura Normal Superior, pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Especialização em Gestão de Currículos e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas, pela Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Mestra em Ciências da Educação <http://lattes.cnpq.br/7595206589911610>.

Resumo: A ideia do produto propõe o desenvolvimento de competências, habilidades dos estudantes através da criação de poemas sobre a temática da covid-19. Com essa premissa foi proposto e desenvolvido pelos alunos da turma um Livro e Documentário: Pandemia: Antropologia poética de uma quarentena, que consiste em protótipo constituído de 19 poemas criados pelos alunos sob a orientação da proponente através das aulas remotas, tendo sido premiado e amplamente divulgado seu resultado através de diversos veículos de imprensa local. Atualmente o projeto faz parte do Plano de Permanência e Êxito do Educandário, e pretende contribuir para o desenvolvimento de alunos escritores, combate à evasão e retenção, atuando para que os alunos tenham êxito em seus estudos. Além disso, a pesquisa e o produto educacional serão utilizados pela Coordenadoria de educação como referência para o trabalho com os itinerários formativos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino, através do eixo estruturador de novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: ensino remoto; poesia; prática pedagógica.

Abstract: The product idea proposes the development of students' skills and abilities through the creation of poems on the theme of covid-19. With this premise, a Book and Documentary was proposed and developed by the students of the class: Pandemic: Poetic Anthropology of a Quarantine, which consists of a prototype made up of 19 poems created by the students under the guidance of the proposer through remote classes, having been awarded and its result widely publicized through various local media outlets. Currently, the project is part of the School's Retention and Success Plan, and aims to contribute to the development of student writers, combating dropout and retention, working to ensure that students succeed in their studies. Furthermore, the research and educational product will be used by the Education Coordination Office as a reference for working with the formative itineraries proposed by the National Curriculum Guidelines for Education, through the structuring axis of new pedagogical practices.

Keywords: remote teaching; poetry; pedagogical practice

INTRODUÇÃO

O Novo Coronavírus é um vírus zoonótico, de uma família que causa infecções respiratórias em decorrência do seu perfil na microscopia parecendo uma coroa (Brasil, 2020). Seu tipo atual Sars-CoV-2, que significa síndrome respiratória aguda grave foi relatada no final do ano de 2019 após casos registrados em uma das capitais da China Central.

A estratégia adotada pelos governos municipais e estaduais de fechamento das escolas públicas e particulares em todo o Brasil, logo após os primeiros casos de contágio em São Paulo no mês de fevereiro, foi para tentar conter a propagação da covid-19. De acordo com a EBC – Empresa Brasil de Comunicação, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) estimava que cerca de 776,7 milhões de crianças e jovens seriam afetadas e, com o isolamento, não poderiam ir às escolas.

Diante deste contexto, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) decidiu que o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser rompido já que o ano letivo havia iniciado e assim, orientou que as Coordenadorias Distritais de Educação, Escolas e todos os agentes envolvidos no processo desenvolvessem estratégias para promover, a todos os seus estudantes, aulas remotas em ambiente virtual. No dia vinte de março, após trabalho de engajamento, contatos e busca por alunos e pais e/ou responsáveis, as aulas foram reiniciadas em todas as escolas da rede pública de ensino básico e médio. A orientação foi de utilizar diferentes tecnologias de comunicação, desde que gratuitas e remotas.

Com isso, ao longo dos meses que seguiram, o ensino remoto apresentou muitas dificuldades que foram apontadas pelos docentes e uma delas era a falta de equipamentos adequados por parte das famílias para acompanhar as aulas virtuais. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) divulgava, em uma página eletrônica, a informação na pesquisa TIC Domicílios 2019 em que apontava que 58% dos domicílios brasileiros não tinham acesso a computadores e 33% não dispunham de Internet. Entre as classes mais baixas, o acesso apresentava-se ainda mais restrito (CGI.br/NIC.br, 2019).

Ainda sobre o ensino remoto, diversas foram às formas utilizadas para dar continuidades às atividades escolares de forma remota, grupos de Whatsapp, Google Classroom, Google Meet, Zoom Cloud Meetings de modo que cada escola se organizou para disponibilizar alternativas para que docentes pudessem organizar tarefas e permanecerem em contato com os estudantes matriculados na rede de ensino público. Posteriormente, a Secretaria de Estado da Educação lançou o Programa Aula em Casa que transmitia aulas através de canais de TV aberta, YouTube e aplicativo.

No tocante a este trabalho de pesquisa, o objetivo principal foi o de discorrer sobre o Trabalho desenvolvido com alunos de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, dos recursos utilizados, dos desafios enfrentados e do resultado final

obtido com a publicação do Livro de Poesias “Pandemia: Antologia Poética de Uma Quarentena” e, posteriormente documentário com a recitação das poesias criadas pelos alunos.

A pandemia da covid-19 resultou em mudanças na realidade de diversos setores da sociedade, e na educação não foi diferente. Seja com o ensino remoto ou, posteriormente, com a adoção do modelo híbrido, alunos e professores de todo o mundo precisaram se adequar a novas jornadas e medidas para que fosse possível dar continuidade ao ano letivo de forma segura. E nesse contexto se desenvolveu o presente trabalho que por ocorrer em um momento atípico e distinto de tudo que a escola pública já vivenciou, acreditamos ser inédita a presente pesquisa e que poderá ser relevante para próximas pesquisas que virão a respeito do período de isolamento social e aulas remotas além de servir de base para novos estudos. Em geral, os estudos de caso representam uma estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”. Sabendo que o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos, o foco se encontra nos fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (Yin, 1994).

Em 2020, a Pandemia causada pelo covid-19 aflige inúmeras figurações da sociedade. Com a crise, sofre impactos a Educação Escolar vivida por muitas pessoas em diferentes realidades e países. Por sua vez, há debates na História e Historiografia da Educação sobre a presença do passado no presente e no futuro da Educação Escolar, o que permite conhecer ou revelar continuidades, descontinuidades e diferentes realidades emergentes (Honorato e Nery, p. 2, 2020).

O cotidiano escolar totalmente modificado em decorrência da necessidade de afastamento social pode nos oferecer múltiplas possibilidades de observação direta dos fenômenos contemporâneos para assim esclarecer, de maneira contínua, quais foram às estratégias de ensino utilizadas, além de nos proporcionar avaliar os pressupostos elencados no documento Orientações Curriculares do Ensino de Tecnologias para aprendizagem.

O protagonismo, a cultura digital, a colaboração, a invenção e a investigação, autonomia e o pensamento reflexivo. Lembrando o enfoque processual ou prático do currículo como expressão de práticas pedagógicas, deve compreender determinações recíprocas para cada realidade.

Desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição sine qua non para entender a realidade e para poder estabelecer um campo de política curricular diferente para uma escola e para uma época diferente da que definiu a escola que a democracia herdou. (Sacristán, 2000, p.172)

Reafirmamos que o papel do professor é bem mais efetivo quando existe o vínculo garantido pela interação entre professor e estudante nas aulas presenciais. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem realizado na sala de aula é imprescindível

e necessário para a formação básica, porém ficou inviável durante a pandemia da covid-19. Assim, faz-se necessário um processo de construção de novas metodologias direcionadas à garantia de uma boa formação aos estudantes.

ENSINO BRASILEIRO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Com a expansão viral em território brasileiro, no início de ano de 2020, o sistema educacional brasileiro público e privado se viu obrigado a lecionar a partir do ensino remoto, de forma análoga ao atualmente conhecido EADI, como uma forma de promover um distanciamento social e barrar a transmissão do agente patogênico. Inicialmente, é de suma importância frisar que o método de ensino brasileiro em meio à pandemia, embora inspirado nos moldes de um Ensino a Distância, muito se difere do mesmo. Diversos especialistas referem-se à atual situação como “ensino remoto” ou, até mesmo, “emergencial” pelas notórias diferenças metodológicas, estruturais e sistêmicas em relação à prática que já vinha sendo implementada por vários cursos de pós-graduação no país.

No contexto atual, deve ser levado em conta que “as experiências de aprendizagem online bem planejadas são significativamente diferentes dos cursos oferecidos online em resposta a uma crise ou desastre” (Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond. 2020, tradução nossa). Os autores, também, comentam que:

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. [...] O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira rápida de configurar e estar disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos a ERE dessa maneira, podemos começar a separá-la do ‘aprendizado online’. (Hodges *et al.* 2020, tradução nossa)

De acordo com a nova técnica do “Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da covid-19”, do projeto “Todos Pela Educação”, divulgada no dia 7 de abril de 2020, as aulas virtuais só são possíveis, no atual cenário, “por meio da disponibilização de plataformas online, aulas ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos”. Essas técnicas, entretanto, estão à mercê de muitas limitações sociais, estruturais e econômicas, que prejudicam, sensivelmente, o aprendizado dos alunos e comprometem a eficiência do ensino desenvolvido pelas instituições.

Consoante com o mesmo documento:

As estratégias de ensino a distância são importantes para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário, mas as evidências indicam que lacunas de diversas naturezas

serão criadas sem a interação presencial. Diante disso, as especificações sobre a equivalência das horas aplicadas nessa modalidade de ensino como cumprimento do ano letivo exigem atenção dos órgãos reguladores. Além disso, é fundamental que, desde já, as redes de ensino comecem a planejar um conjunto robusto de ações para o período de volta às aulas". (Todos Pela Educação, 2020).

Com as escolas fechadas desde meados de março, as secretarias estaduais de educação tiveram que lidar com a montagem de novas plataformas de aprendizagem, professores sem formação para o trabalho remoto, estudantes que não têm computadores, ou outro equipamento em casa, a falta de acesso à internet na casa de estudantes e, até, de professores, entre outros. Conforme Rodrigues (2020), "inúmeros têm sido os desafios: o suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas, a normatização das ações e dos procedimentos, a formação dos professores".

Professores 'da noite para o dia' tiveram que deixar o pincel de quadro para assumir os aplicativos e softwares para continuar o ano letivo. Essa prática foi feita de forma abrupta e com planejamentos fragilizados, sem uma formação para os professores, acarretando impactos positivos e negativos no sistema educacional brasileiro, conforme sua diversidade social e econômica (Andrade; Negrão; Vilaça, 2021, p. 2).

Se, de um lado, há uma maior flexibilidade de tempo, ampliação do alcance geográfico proporcionado pelas tecnologias, mais autonomia discente; por outro, percebe-se altas taxas de evasão, um frequente sentimento de solidão dos discentes, uma preocupação com a manutenção da qualidade, uma apreensão associada à avaliação, além das impossibilidades de acesso ligadas às enormes diferenças socioeconômicas entre a população brasileira.

Movimento de aulas com TD instigou os educadores a repensarem sua práxis nesse momento de pandemia e isolamento social, visto que no início não se tinha a certeza do retorno aos ambientes formais de ensino.

A QUESTÃO PSICOLÓGICA EM MEIO À PANDEMIA E O ESTUDO REMOTO

Enfrentar uma pandemia é um desafio constante: isolamento social, medo e ameaça da doença, convívio com a ideia de morte. Não é uma situação fácil para ninguém, porém, os estudantes e professores precisam, ainda, adaptar-se a uma nova dinâmica de ensino em suas próprias residências, com pessoas do outro lado da tela e com os amigos e colegas distantes. Desde então, a preocupação de diversos profissionais psicopedagógicos é a instabilidade emocional – tanto de alunos, quanto de professores – provocada pelo isolamento social, com grande potencial de gerar danos no processo de aprendizado.

De acordo com Morales (2020):

Adaptar-se a uma nova rotina não é tão simples para muitos alunos, que relatam problemas com ansiedade e sono desregulado. A situação e o contexto do ensino remoto fazem com que os estudantes se sintam ligados o tempo todo. Além disso, muitos deles, em situação de vulnerabilidade, precisaram acrescentar atividades domésticas no seu dia a dia.” (Morales, 2020).

Ainda, consoante com o autor, dados de diversas pesquisas empreendidas pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) afirmam que os casos de ansiedade, estresse e alterações psicológicas tiveram um aumento em cerca de 80% durante o isolamento social causado pela pandemia de covid-19.

Ainda, como afirma Morales (2020), o segredo dessas situações incomuns é:

Estabelecer uma rotina funcional e viável, considerando as diferentes formas de lidar com a situação e os contextos familiares distintos. [...] Outra dica importante quando se fala de rotina é ver quais são as tarefas que devem ser realizadas no dia e alternar momentos de estudo, de convivência familiar e de relaxamento.” (Morales, 2020).

A grande questão é que muitos alunos apresentam uma grande dificuldade em conciliar o lazer e o estudo não presencial, culminando em um insucesso de aprendizado que está intimamente ligado a doenças como depressão e ansiedade. Os professores, por outro lado, têm de procurar relacionar sua vida profissional com as atribuições familiares e domésticas. Muitos precisam, ainda, auxiliar seus filhos que estão estudando em casa, ao mesmo tempo em que lecionam para outros jovens, causando uma sobrecarga bastante considerável, que só aumenta a tensão causada pela pandemia.

Além disso, “muitos professores e alunos precisam lidar com a morte de familiares e amigos, ou com o medo de perder pessoas próximas que estavam internadas” (Morales, 2020).

A REALIDADE DAS RESIDÊNCIAS BRASILEIRAS: FALTA DE MATERIAIS E DE INFRAESTRUTURA

Conforme Zajak (2020) e de acordo com a Carta Magna brasileira, educar é garantir aos jovens o seu pleno desenvolvimento, a partir de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. nº 206)”, entretanto, percebe-se, no atual momento, que tal proposição não está sendo garantida, em suma, pois não há igualdade de condições de acesso à educação entre os estudantes brasileiros, sobretudo, quando se compara alunos de escolas públicas e privadas. Zajak (2020) explica esse fato, ao afirmar que:

A qualidade da educação, além de depender dos insumos e da valorização de seus profissionais, depende muito de fatores socioeconômicos. Vivemos em um país onde 31,1 milhões de brasileiros (16% da população) não têm acesso a água fornecida por meio da rede geral de abastecimento; 74,2 milhões (37% da população) vivem em áreas sem coleta de esgoto; outros 5,8 milhões não têm banheiro em casa; 11,6 milhões (5,6% da população) vivem em imóveis com mais de 3 moradores por dormitório e 3,5 milhões de pessoas vivem com até R\$ 145 por mês. Falar em qualidade da educação sem olhar para esses dados é quase desumano.” (Zajak, 2020).

Com o ensino remoto a situação é, ainda, mais preocupante, pois:

“Apenas 42% das casas brasileiras tem computador; 85% dos usuários de internet das classes D e E acessam à rede exclusivamente pelo celular e somente 13% se conectam tanto pelo aparelho móvel quanto pelo computador”. (Zajak, 2020).

Frente a esses dados, Tenente (2020) afirma que:

A estratégia adotada escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos: acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares.” (Tenente, 2020).

POEMA E POESIA NOS TEMPOS DE PANDEMIA

A literatura, a arte e a música sempre ofereceram consolo e expuseram verdades sobre o ser humano e ainda tem muito a ensinar hoje. A arte poética nos fala do passado, do presente e nos ajuda a pensar o futuro.

A arte poética, contou e interpretou os momentos difíceis da história da humanidade. Mais importante, ela nos mostra que as catástrofes ajudaram as civilizações a sair das crises melhores. As guerras, as revoluções e catástrofes, como os vírus, são poderosos elementos de mudanças históricas. O teórico Theodor Adorno proclamou, em 1949 (e depois retirou), a célebre citação: Será possível a poesia depois de Auschwitz? O tempo mostrou que sim.

Algumas mudanças nas artes na história da humanidade foram decorrentes das questões epidêmicas. Especialmente da Peste Negra e da Gripe Espanhola, que influenciaram o surgimento do Renascimento nas Artes e algumas Vanguardas Artísticas Europeias.

A origem etimológica da palavra Pandemia vem do grego: Pan = todos. Demos = povo. Há relatos que no ano 430 antes de Cristo, em Atenas na Grécia, houve uma doença que atingiu 35% da população. A Peste Ateniense. Pode ter sido febre tifoide, cólera ou até peste bubônica, não se sabe. Péricles morreu dessa doença.

Outras pestes na antiguidade que ocorreram na antiguidade foram: a Peste de Siracusa em 395 a.C, a Peste Antonina em 166 a.C a Peste Justiniana (483-565 d.C.), que ocasionou a morte do Imperador Justiniano e a Peste Negra, ou Peste Bubônica, surgiu em torno de 1341 e tem a estimativa de 75 a 200 milhões de mortes na Eurásia, Europa e Ásia (lembrando que no século XIV não existiam estatísticas tão avançadas).

O homem medieval tinha um pensamento mágico, tudo que se passava tentava entender à luz da religião. Tinham receio da ira divina e de não serem salvos após a morte. A arte medieval é muito relacionada com esta ideia da morte e do macabro. (A separação entre religião e ciência só virá ocorrer após o Renascimento).

O humor era pesado na época, como não havia conhecimento científico a praga era frequentemente vista através de lentes macabras e sombrias. O tema da dança da morte é um exemplo disso. Os pensadores e artistas que sobreviveram na Europa promoveram o Humanismo e o Renascimento. Se inicia o movimento humanístico, que vai levar aos escritos do poeta Petrarca (1304-1374), e de Giovanni Boccaccio (1313-1375).

Boccaccio em seu livro *Decameron* (1348-1353), escrito no período da Peste Negra, descreveu os sintomas e a “etiqueta” da doença. A obra é considerada um marco literário na ruptura entre a moral medieval, em que se valorizava o amor espiritual, e o início do realismo, iniciando o registro dos valores terrenos, que veio redundar no humanismo na literatura; nele não mais somente o divino, mas a natureza ditará a conduta do homem.

A epidemia leva a percepção de ser a sociedade incapaz de avançar com a desigualdade social. A crise escancara essa desigualdade. As epidemias despertam o sentido da palavra sociedade. Alguns atribuem como a principal e mais importante analogia ao período da Peste Negra, a pintura do mestre renascentista flamenco Pieter Bruegel, o Velho, a obra “O Triunfo da Morte”, retratada posteriormente, em 1562.

A praga criou uma série de convulsões religiosas, sociais e econômicas. As artes reagiram com muita intensidade. No século seguinte o Humanismo se desenvolve e se consolida. Ainda no século XIV, foi possível observar mudanças nos padrões estéticos que vieram a reboque do novo modo de pensar. Nas obras de Donatello, a presença dos “putti” (meninos), figuras angelicais em movimento, surgia como elemento de quebra do rigor, imprimindo ritmo e sensualidade as esculturas.

Já Leonardo Da Vinci foi o próprio homem do Renascimento. O desenho *O Homem Vitruviano* de Da Vinci está intimamente relacionado com a filosofia humanista e o conceito de antropocentrismo. Temos a tomada do pensamento racional. Nele, o homem torna-se o centro do mundo, em contraposição ao teocentrismo, na qual Deus está no centro do mundo. Houve também o apogeu de Michelangelo, da beleza, da perfeição. Contemporâneos deles eram Machiavel, William Shakespeare... Estes artistas deixaram para trás definitivamente a idade média. A praga retornou várias vezes como surtas até o início do século XX. E todas essas ocasiões são exemplos de saltos na civilização.

Outro grande momento de mudança foi após a Gripe Espanhola, que ocorreu entre 1918 e 1920, em três ondas. Aparentemente, a primeira ocorreu entre março e abril de 1918 ainda durante a Primeira Guerra Mundial. Sua origem é até hoje não oficializada, mas teria surgido na Ásia ou em campos militares no interior dos Estados Unidos, cujos soldados levaram o vírus para as trincheiras da Europa e de lá se espalhou.

O nome Gripe Espanhola é atribuído ao fato de que a Espanha, neutra durante a Primeira Guerra, mais democrática no período, portanto com imprensa livre, ter reconhecido a gripe e permitido a divulgação de informações epidemiológicas sobre a doença. Após a guerra, e durante a epidemia da gripe, que dizimou em torno de 100 milhões de pessoas, o mundo se transformou, a arte se revolucionou.

Infelizmente faleceram alguns artistas. Como Gustav Klimt (1862/1918), que foi um pintor simbolista austríaco, um dos fundadores do movimento da Secessão de Viena, que recusava a tradição acadêmica nas artes. Mas também sondava com a morte, como na obra *A Vida e a Morte*. Ele não resistiu à gripe. O austríaco Egon Schiele (1890/1918), assim como seu mentor Gustav Klimt, teve a carreira abruptamente encerrada ao ser levado pelo auge da gripe espanhola. Schiele produziu uma obra maravilhosa tendo como modelo uma amante anterior ao seu casamento, intitulada *“O Homem e a Donzela”*. A amante morreu vitimada pela gripe espanhola. Quando recebeu a notícia, em meio a uma mostra onde a pintura estava exposta, mudou o título da obra para *“A Morte e a Donzela”*. O autor faleceu 8 meses após Klimt e três dias após sua esposa, grávida de seis meses. Um pouco antes o artista produziu a belíssima obra *“A Família”* (1918). Já Edvard Munch (1863/1944), autor da famosa obra *“O Grito”*, sobreviveu a Gripe Espanhola. Convalescente da gripe decide registrar aquele momento pintando o auto retrato *“Depois da Gripe Espanhola”* em 1919.

Os anos 20, logo após a epidemia da Gripe Espanhola, foram anos de intensa atividade das Vanguardas Artísticas. Surrealismo, Dadaísmo, este ainda com raízes durante a guerra, foram movimentos disruptivos de criação no século passado.

Artistas faleceram, mas sobreviveram Matisse, Picasso, Edward Hopper, entre outros, e produziram obras extraordinárias. Viver o momento é absolutamente fundamental para um artista. É o que provoca sua combustão.

Em nossos tempos os grandes registros e as grandes telas certamente estão retratados nas redes sociais. Quanta arte se criou nesses nossos tempos recentes de isolamento. Quantos retratos e fatos foram relatados, contados em versos, prosas e rimas, dias melancólicos, difíceis de desesperos, dor e também de esperança. Quanto à arte que está se fazendo hoje, durante a pandemia do covid-19, passados cem anos após a grande Gripe Espanhola, provavelmente não irão ocorrer grandes mudanças pictóricas, ou nos formatos, etc., em relação ao que se vinha fazendo nos anos recentes, exceto que passarão a ser mais “virtuais”. E os materiais de arte serão cada vez mais recicláveis (o que já era uma tendência). Além do papel social da arte iremos ver que serão mudanças diferentes das que falamos anteriormente (renascimento e vanguardas artísticas europeias), mas muito potentes e engajadas!

Serão poéticas urgentes dos nossos tempos: informar e conscientizar. Alguns artistas entram também com a questão premente de se arrecadar fundos para as causas emergenciais da pandemia. É o engajamento social através da arte. Nesse momento o coletivo ganha mais força, e o social importa mais do que nunca. Vemos que a partir daqui a cultura da filantropia, do beneficente, do altruísmo, da empatia para com o outro, o “ser social”, teve um ponto de virada no Brasil.

Como falamos no início, a arte é uma ferramenta potente para nos ajudar a pensar sobre o nosso tempo. E as artes poéticas um potencial registro de fragmentos da realidade, portanto possui em sua essência a capacidade de ignorar as limitações impostas ao homem e transmitir algum sentido ao caos. Cabe aos artistas pensar criticamente e emocionalmente, transformar em objeto, pintura, escultura, instalação, vídeo, poeticamente, algo que toque as pessoas. Este é o papel da poesia, nos ajudar a entender o mundo, dar voz às nossas emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19 representou um dos maiores desafios educacionais do século XXI, impondo mudanças abruptas e exigindo adaptações tanto por parte dos alunos quanto dos professores. O ensino remoto emergencial revelou, de maneira evidente, as profundas desigualdades sociais e tecnológicas do Brasil, expondo limitações estruturais e socioeconômicas que impactaram diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das adversidades, o período também proporcionou oportunidades de inovação pedagógica, impulsionando o uso de novas tecnologias e metodologias. Professores e estudantes precisaram reinventar suas práticas, desenvolver novas formas de interação e encontrar caminhos criativos para manter o vínculo escolar. Nesse contexto, projetos que envolveram arte e poesia como o livro “Pandemia: Antologia Poética de Uma Quarentena” mostraram-se estratégias significativas de expressão emocional, fortalecimento do coletivo e resiliência diante do isolamento social.

A experiência do ensino durante a pandemia reafirmou a importância do professor como mediador do conhecimento e da interação humana no processo educativo, bem como destacou a necessidade de políticas públicas voltadas à democratização do acesso à internet e aos recursos tecnológicos. Além disso, a arte e a literatura se consolidaram como instrumentos fundamentais de reflexão, crítica e esperança, contribuindo para compreender e ressignificar o momento histórico vivido.

Assim, conclui-se que o período pandêmico, embora marcado por perdas e dificuldades, também trouxe aprendizados valiosos sobre empatia, solidariedade e reinvenção. A educação, mais uma vez, provou ser uma força transformadora capaz de resistir e se reconstruir diante das crises, mantendo viva a função humanizadora da escola e o poder criativo do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L.; NEGRÃO, L.; VILAÇA, M. **Ensino remoto e desafios docentes em tempos de pandemia.** Revista Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 1, 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus (covid-19): O que é, causas, sintomas, tratamento e prevenção.** Brasília: MS, 2020.
- CGI.br/NIC.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review, 2020.
- HONORATO, G.; NERY, A. **Educação escolar em tempos de pandemia: continuidades e descontinuidades históricas.** Revista Educação em Foco, v. 25, n. 3, p. 2-10, 2020.
- MORALES, F. **Educação e saúde mental em tempos de pandemia.** Revista Psicopedagógica, São Paulo, 2020.
- RODRIGUES, L. **Desafios da educação durante a pandemia da covid-19.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TENENTE, L. **Desigualdade na educação se agrava durante pandemia.** G1 Educação, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da covid-19.** São Paulo: Todos Pela Educação, 2020.
- YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- ZAJAK, M. **Educação e desigualdade social no Brasil em tempos de pandemia.** Revista Nova Escola, 2020.



Um Olhar sobre a Violência no Ambiente Escolar: Na Escola, da Escola e Contra a Escola

A Look at Violence in the School Environment: At School, From School and Against School

Maria Sineide Bomfim Sabóia

Graduada em Pedagogia e Licenciada em Educação Física, pós graduada em Educação Infantil e Educação Especial, Educação Física Escolar e EJA (UNIP) Mestre Ciência da Educação - UCA.

Resumo: Atualmente, a violência escolar é uma problemática em constante transformação e possui inúmeros estudos que tendam a problematizá-la de uma maneira a ser percebida e evitada. O presente estudo intitulado, “Um olhar sobre a violência no ambiente escolar: na escola, da escola e contra a escola”. Tendo como objetivo geral analisar, com base nos acervos acadêmicos, as diferentes manifestações da violência no ambiente escolar, considerando suas expressões internas e externas, bem como suas implicações para o processo educativo. No que tange os objetivos específicos temos: Discutir, a partir de estudos, as principais formas de violência identificadas no contexto escolar: entre alunos, entre alunos e professores, e entre funcionários, refletir sobre o conceito de violência escolar, considerando práticas institucionais que possam contribuir para a exclusão, repressão ou reprodução de desigualdades e investigar como a violência contra a escola — como depredações, ameaças externas e deslegitimação social — é abordada na literatura educacional. Este estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa de cunho de pesquisa bibliográfica. Contribui socialmente como um despertar para uma maior abordagem do tema, contribuindo ainda com futuros estudos acadêmicos e científicos sobre a violência escolar.

Palavras-chave: violência; ambiente escolar; tipologias de violência.

Abstract: Currently, school violence is a constantly evolving issue, with numerous studies seeking to problematize it in ways that can be perceived and prevented. This study, entitled “A Look at Violence in the School Environment: In School, From School, and Against School,” aims to analyze, based on academic records, the different manifestations of violence in the school environment, considering its internal and external expressions, as well as its implications for the educational process. The specific objectives are: To discuss, based on studies, the main forms of violence identified in the school context: between students, between students and teachers, and between staff; to reflect on the concept of school violence, considering institutional practices that may contribute to exclusion, repression, or the reproduction of inequalities; and to investigate how violence against schools—such as vandalism, external threats, and social delegitimization—is addressed in the educational literature. This study adopts a qualitative bibliographical research approach. It contributes socially by awakening the need for a more comprehensive approach to the issue, further contributing to future academic and scientific studies on school violence.

Keywords: violence; school environment; types of violence.

INTRODUÇÃO

A violência possui diversas facetas e portas de entrada no cotidiano da sociedade, podendo ser caracterizada como violência física ou psicológica. Hayeck

Educação e o Ensino Contemporâneo: Práticas, Discussões e Relatos de Experiências - Vol.22

DOI: 10.47573/aya.5379.2.498.19

(2009) explicita que a violência “aparece na polissemia do seu conceito”, pois ele pode ter vários sentidos, como: “ataque físico, uso da força física ou até mesmo ameaça”.

Para Bernard e Junior (2024, p. 59) a violência pode ser entendida “como o não reconhecimento do outro; como negação da dignidade humana; como ausência de compaixão; como palavra emparedada pelo poder”. Gerando um anseio pelo desvelamento da violência como um fenômeno social que tem raízes múltiplas, entretanto, nos ocupamos em apresentar dados relevantes desse fenômeno no cenário escolar.

Quando se fala em violência escolar, alguns pensam somente nas situações mais extremas, como os tristes casos de ataques letais em escolas e creches. Mas a violência também pode se mostrar de formas mais sutis, silenciosas... e nem por isso menos dolorosas.

A violência escolar vai muito além do momento em que acontece. Ela deixa rastros — na autoestima, nos vínculos, no desejo de aprender e na forma como o mundo é percebido. Além disso, quando a violência vira rotina, todo o ambiente escolar passa a ser atravessado por medo, insegurança e desconfiança. Não é mais um lugar de construção — e sim de sobrevivência.

Ao perceber que, a violência não é apenas uma preocupação externa, ocorreu um despertar sobre a questão da violência está se desenvolvendo no cenário, dantes, conhecido por seguro e capaz de formar indivíduos bons e preparados para viver em sociedade. Preocupar-se com a violência em suas muitas facetas, no ambiente escolar, foi um grande motor para a busca de dados para compor este estudo. Assim, indagamos: Quais são as principais manifestações da violência na escola, da escola e contra a escola segundo esboços, textos e estudos publicados, e como essas manifestações afetam o ambiente educacional?

A violência na escola com certeza está entre os fenômenos mais preocupantes no Brasil, podemos dizer que até mesmo do mundo. Isso porque, além de colocar a vida das crianças em risco, põe à prova o seu desempenho. Nesse sentido, é de suma importância discutir o tema e entender as suas principais causas.

Para tanto, a publicação deste estudo pode contribuir com presentes e futuras discussões acadêmicas, dentro de teorias e práticas da violência escolar, abrindo caminhos para ambiente escolares mais protegidos, afim de garantir o direito à educação com segurança, abordando os contextos e óticas sobre a violência no ambiente escolar.

MATERIAL E MÉTODO

Este estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa de cunho de pesquisa bibliográfica. “A pesquisa bibliográfica baseia-se na análise de materiais já publicados, permitindo a construção de um referencial teórico sólido sobre determinado tema”. Quanto a investigação abordou a análise de obras acadêmicas, artigos científicos, livros e documentos oficiais que tratam da violência no ambiente escolar (Gil, 2006).

Na busca de apresentar dados atuais pertinentes, os critérios de materiais incluíram: relevância teórica, atualidade, abordagem crítica e relação direta com os eixos do estudo — violência na escola, da escola e contra a escola.

As fontes foram consultadas por meio de bases acadêmicas como Google Acadêmico, SciELO, Capes Periódicos. Após a coleta, os textos foram lidos e analisados à luz dos objetivos da pesquisa, buscando identificar convergências, divergências e lacunas nas abordagens teóricas sobre o tema. Os descritores utilizados nas buscas dos estudos científicos foram: Violência. Ambiente escolar. Tipologias de violência. As combinações entre estes descritores também foram utilizadas para aumentar a precisão das buscas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A violência escolar vem despertando o olhar mais aguçado na sociedade e essa questão entre crianças e adolescentes é um tema que preocupa pais, professores a gestão escolar como um todo. Para uma melhor percepção sobre a violência no ambiente escolar, tendo como questão a violência na escola, da escola e contra a escola buscamos informações coletadas que visam apresentar os resultados que serão apresentados em três seções. Na primeira, Violência escolar: conceitos e abordagens teóricas e, na segunda, A violência na escola: relações interpessoais e conflitos cotidianos e, na terceira violência contra a escola: ataques e desvalorização institucional. Buscando destacar quais são as principais manifestações da violência na escola, da escola e contra a escola segundo esboços, textos e estudos publicados, e como essas manifestações afetam o ambiente educacional.

Mais do que procurar culpados ou soluções prontas, talvez o convite seja para olharmos mais de perto: o que está por trás da violência nas escolas? E o que pode abrir caminhos de transformação? O primeiro passo pode ser o reconhecimento de que esse desafio não pode ser enfrentado somente pela escola. Pelo contrário, é um caminho que deve ser trilhado coletivamente com a ajuda da família e comunidade.

Violência Escolar: Conceitos e Abordagens Teóricas

A violência no Brasil é um caso relevante a sociedade estudar, visto que, as políticas públicas e Leis ainda não são capazes de dirimir ou controlar sua evolução. Atualmente, a violência escolar é uma problemática em constante transformação e possui inúmeros estudos que tendam a problematizá-la de uma maneira a ser percebida e evitada.

Fonseca *et al.* (2012, p.787-798) afirma que “a violência que ocorre no contexto da escola tem sido tema de estudos, de investigações em que o fenômeno, é discutido quanto às suas características, causas e consequências”.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), “violência é o uso intencional de força ou ameaça, podendo resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência

de desenvolvimento ou privação, apresentando natureza física, psicológica, sexual ou pela negligência e pelo abandono” (Kruk, 2002 *apud* Jural *et al.*, 2024, p. 01).

No que tange o contexto universal sobre a violência, argumenta que as diversas sociedades estão envoltas com formas diferenciadas de violências, justificando a utilização de critérios múltiplos para análise destes problemas (Brennand & Júnior, p.58).

Bernard Charlot (2002) *apud* Brennand & Júnior (2024, p. 61) compreende que “pensar o fenômeno da violência escolar não é uma tarefa simples e que esse não é um problema recente”. Portanto, “a violência na escola é, para o autor, um conjunto de práticas que acontecem dentro do ambiente escolar, sem relação direta com as atividades da instituição”.

Definições de Violência no Contexto Educacional

A palavra violência é utilizada para nomear condutas diversificadas e, em termos linguísticos, comporta múltiplas possibilidades de significação. Drawin (2011) *apud* Bispo e Lima (2014, p. 162) “destaca duas acepções distintas, a partir de uma raiz etimológica vinculada ao substantivo latino *violētia*, que significa veemência, impetuosidade e força”.

No contexto escolar a violência se apresenta com multifaces, como apresentam Bispo e Lima (2014) podendo ser:

- 1) A violência subjetiva seria a forma mais visível e designa a violência exercida por agentes sociais determinados, como indivíduos considerados malévolos, aparelhos repressivos disciplinados e turbas fanáticas, passíveis de serem identificados como sujeitos do ato cometido [...]
- 2) A violência simbólica, por sua vez, apresenta-se de forma mais sutil nas palavras, nomeações, classificações e formas de utilização da linguagem, não sendo, muitas vezes, reconhecida como violência, mas produzindo efeitos de forma mais insidiosa [...]
- 3) A violência objetiva ou sistêmica é sustentada pelos jogos de relações sociais, políticas e econômicas, podendo ser demarcada no próprio discurso como referida à sustentação de laços de dominação e de exploração (p. 161).

Dentro dessa contextualização, é possível compreender que, a violência no contexto escolar pode ser classificada e reconhecida em suas manifestações podendo ou não ser identificada a primeira instância.

Tipologias de violência escolar

Segundo a UNESCO “a violência escolar pode ser definida como toda ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, a comunidade escolar ou a algum de seus membros”, assim, a seguir vamos apresentar as tipologias da violência na escola (UNESCO, 2019).

Tabela 1 - Tipos de violência escolar.

Tipos de violência escolar	Caracterização
Violência física	Engloba atos como empurrar, bater e chutar, podendo, inclusive, resultar em homicídio.
Violência psicológica/moral	Inclui os insultos, ofensas, ameaças, discriminações, humilhações e exclusão social.
Violência sexual	Abarca atos violentos de cunho sexual, como o assédio, a importunação e o estupro.
Violência patrimonial	Envolve atos como furtos, roubos, destruição de bens, vandalismo e depredação.
Negligência	Consiste na omissão, na falta de cuidado e na inobservância de deveres e obrigações.

Fonte: Carvalho e Anjos, 2021.

As violências escolares acima são mais conhecidas e abordadas no contexto social, entretanto, “há, ainda, o bullying, o cyberbullying e o trote violento, formas de violência escolar que podem englobar atos de diferentes naturezas” em muitos casos consideradas “brincadeiras” e podendo até ser confundidas com preconceito (Carvalho e Anjos, 2021, p. 11).

Essas violências podem ocorrer entre os alunos, ou entre os alunos e professores, colaboradores entre outros. A violência escolar é um filtro social, uma ramificação de outras violências no contexto familiar e social.

A Violência na Escola: Relações Interpessoais e Conflitos Cotidianos

Entender que a violência é um fenômeno social, isto é, algo que existe e se transforma conforme as mudanças sociais, é importante para podermos desenvolver um pensamento sobre a violência escolar, “na escola, que é um ambiente social em que os jovens estão experimentando, isto é, estão aprendendo a conviver com as diferenças, a viver em sociedade” (Rodrigues e Lopes, 2023, p. 454).

A violência entre alunos é uma preocupação latente nas escolas, pois pode se apresentar de diversas formas fazendo inúmeras vítimas. Podendo ser “agressões extremas, ou abarcar situações de violência interpessoal, envolvendo hostilidades e discriminação entre alunos e professores; e o bullying, quando ocorrem intimidações físicas, verbais ou psicológicas repetitivas”, algumas dessas podem ser caracterizadas no (tabela 1) acima (Bernadino, 2025).

Apesar de ser uma das violências mais frequentes no ambiente escolar, a violência não ocorre apenas entre alunos, outro fator que tem preocupado o Estado é a violência contra professores. Segundo Basso (2018) “casos de violência já fazem parte do cotidiano escolar – agressões de estudantes contra professores ou colegas, depredação das escolas ou uso de armas na sala de aula são exemplos recorrentes”.

O ato de violência contra os professores dentro das escolas tem se tornado cada vez maior e preocupa a sociedade, visto que, os mesmos estão desistindo da profissão por medo da violência e a falta de amparo legal dentro das instituições de ensino, principalmente as públicas.

O que contribui com isso são “políticas públicas, muitas delas equivocadas, acabaram sucateando as escolas e promovendo uma crescente desvalorização social do professor, aliada ao seu empobrecimento marcante, com reflexos profundos em sua autoestima”. A partir dessa holística a autoridade dentro de sala e na escola foi sendo enfraquecida e comumente outras violências foram ganhando forma e espaço no cenário escolar (Assis *et al.*, 2023, p. 88).

Mas não devemos generalizar, há casos também de violência cometidas pelos professores contra os alunos, podendo ser violência explícita e implícita onde a primeira pode ser caracterizada como quando o professor se “aproveita de sua autoridade” a segunda “acontece quando o com punições excessivas, ameaças, formas de constrangimento, humilhações, entre outros” e a violência simbólica que pode ser sutil (Basso, 2018).

Outro tipo de violência que é bem discutido no cotidiano escolar é o bullying, que nem sempre é a agressão física, mas também pode se apresentar como formas repetitivas de humilhação e xingamentos. O bullying direto caracteriza-se pelas agressões físicas, os xingamentos, apelidos humilhantes, muito comum entre adolescentes e bem abordado em séries americanas, asiáticas e filmes onde as vítimas chegam ao extremo cometendo até suicídio. Outras formas de se cometer o bullying direto pode ser “por ameaças, roubos, ofensas verbais. Expressões e gestos que causam desconforto aos alvos” tendo como público agressor e vítimas, em sua maioria homens (FGV, 2017).

Outro tipo de bullying a ser problematizado é o bullying cibernético ou o cyberbullying que é apontado como uma forma muito comum atualmente, que se caracteriza pelo envio de e-mails ofensivos, comentários e publicações em diferentes redes sociais, difamação ou postagem de fotos inadequadas nas redes sociais (Hoshiba, 2018, p. 04).

Dentro do que foi abordado, é possível afirmar que, o ambiente escolar está cada vez mais propenso a desenvolver ou apresentar vários tipos de violência e suas expressões dentro do cenário social.

Violência Contra a Escola: Ataques e Desvalorização Institucional

A ideia de que o “pobre” deve ter a precarização como cenário de convivência é o grande fator que desencadeia a visão sobre a normalização de ataques e violência contra as escolas. O ato de depreciar a instituição de ensino, criando badernas e cometendo vandalismo nas áreas internas e externas da escola é uma violência contra a escola.

Ainda nessa categoria de violência contra a escola, “temos depredações, arrombamentos e roubos realizados por pessoas alheias às instituições educativas”, geralmente ocorrendo nos finais de semana deixando cada vez mais explícito a falta

de segurança patrimonial nas instituições de ensino de categoria pública (Assis *et al.*, 2023, p. 76).

Em muitos casos, as janelas ou portas das escolas são arrombadas e itens de valor são levados, em muitos casos havendo pichações nas unidades, depredações de cadeiras, armários, entre outros objetos. “Essa modalidade de violência, mais conhecida como vandalismo e depredação escolar, é praticada no Brasil, tanto por alunos quanto por pessoas ou grupos externos à escola” (Ristum, 2023, p. 73-80).

Não obstante, não podemos afirmar com que essa violência ocorra apenas em escolas públicas, há casos de escolas particulares sofrerem tal violência, no entanto, em sua maioria, ocorrem nas unidades públicas de ensino. Entre os danos ocorridos nas escolas, podemos citar:

[...] os danos causados a paredes, janelas e salas de aula e a destruição de equipamentos, como livros, equipamentos de mídia ou bens pessoais, especialmente carros de professores. Os furtos aparecem na sequência: alguns ocorrem no espaço escolar e há uma clara intenção de se apossar dos pertences de alguém. Os grupos mais envolvidos nos atos de violência contra a propriedade são jovens e adolescentes de 14 a 18 anos (Santos; Machado, 2019, p. 115 *apud* Ristum, 2023, p. 73-80).

Os danos causados não afetam apenas as instituições de ensino, mas a população que dela se beneficia, essa desvalorização da instituição de ensino, demonstra o total desrespeito pela educação e pela instituição que deve ser de todos. Aqui encontramos uma deslegitimação da escola como instituição social.

A escola é um local de aprendizagem e socialização, de construção de saberes, de interações entre os indivíduos e socialização, assim deve contribuir para a integração na sociedade e possibilitar condições para uma vida melhor. Entretanto, a escola é também lugar de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas; interferindo nas interações e permitindo que os alunos construam a violência como uma forma habitual de experiência escolar (Abramovay, 2005 *apud* Fonseca *et al.*, 2012, p. 797-882).

Partindo dessa ótica, é possível afirmar que a violência escolar é um fenômeno social em constante transformação apresentando-se em diversas modalidades. E a violência contra a escola, “é uma modalidade de violência que ocorre com maior frequência na escola pública, que, diferentemente da escola privada, é bastante vulnerável a esse tipo de ação, fruto da mentalidade muito recorrente de que o público é de ninguém” (Ristum, 2023, p. 73-80).

Entender que a escola tem perdido sua autonomia como detentora do poder em suas quatro paredes ainda é difícil de entender, entretanto, o cenário social nos traz a resposta que muitos não queriam, a escola, em sua maioria, é campo de preparo da violência na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo elabora uma visão sobre a violência escolar abordando suas representações na escola, da escola e contra escola, onde existem sujeitos de direitos e deveres que devem zelar pelo ambiente escolar, no entanto, em suma, a sua maioria, tendem a contribuir com a “sucateização” da instituição de ensino pública.

Foi possível gerir uma discussão, a partir de estudos, as principais formas de violência identificadas no contexto escolar: entre alunos, entre alunos e professores, dando uma contextualização das tipologias da violência escolar e suas maiores representações dentro do cenário escolar.

A violência escolar são muitas e as suas representações tem ganhado novas termologias e foi possível refletir sobre o conceito de violência escolar, considerando práticas institucionais que possam contribuir com essa realidade nas escolas como o comportamento dos professores em relação aos alunos dando origem a novas formas de violência contra os alunos.

A violência não é combatida com mais violência. Às vezes, punições aos agressores são necessárias quando estes extrapolam qualquer limite razoável, porém, na maioria das vezes, os agressores também são jovens que sofrem por algum motivo. Nesses casos, a melhor maneira de solucionar o problema é pelo diálogo e conscientização. É necessário conscientizar aqueles que assistem, repetem ou indiretamente contribuem com o bullying, pois eles também mantêm o sistema de agressividade funcionando.

Foi possível, ainda, investigar como a violência contra a escola — como depredações, ameaças externas e deslegitimação social — é abordada na literatura educacional dando uma notoriedade no assunto e deixando em aberto alguns temas por falta de literatura abrangente e atual, temos esse quesito como uma limitação para o desenrolar desse estudo.

Assim, é possível ter este estudo como recurso para novas discussões na educação, saúde e segurança pública, pois a violência escolar tem gerido novas portas para o desenvolvimento da violência na sociedade deixando de ser um problema local ou interno, mas deixando amplo o quesito de questão social. Este estudo contribui socialmente para o despertar da sociedade como um todo, onde devem prezar pela segurança das escolas e de quem utiliza esse espaço como único recurso a educação, podendo contribuir futuramente com estudos nas áreas afins.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G. *et al.* **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CDEAD/ENSP, 2023. Disponível em: < <https://materiais.ead.fiocruz.br/especializacao/impactos-da->

violencia-na-escola/livro-texto/livro-web.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2025.

BASSO, Murilo. **Violência (ao menos simbólica) nas escolas também pode partir de professor**. Gazeta do povo. 2018. Disponível em:< <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/violencia-ao-menos-simbolica-nas-escolas-tambem-pode-partir-de-professor-bi25jg72yzxv10es8wwwd76gy/>>. Acesso em: 16 de setembro de 2025.

BERNARDINO. **Violência escolar provocou pelo menos 47 mortes desde 2001, mostra estudo**. CNN Brasil- São Paulo, 2025. Disponível em:<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/violencia-escolar-provocou-pelo-menos-47-mortes-desde-2001-mostra-estudo/>. Acesso em: 17 de setembro de 2025.

BISPO, Fábio Santos. LIMA, Nádia Laguárdia de. **A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar**. Educação em Revista Belo Horizonte|v.30|n.02|p.161-180|Abril-Junho 2014. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/edur/a/LQ5t8yhCsmT4n6tLvDSN3Sj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14 de setembro de 2025.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; SANTOS JÚNIOR, Francisco Ribeiro dos. **A violência escolar como fenômeno global e local: o Estado da Paraíba em perspectiva**. Anais do Congresso de Educação da UFPE, Recife, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/259396>. Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, Washington da Silva. ANJOS, Degmar Francisca dos. **Violência Escolar: Conhecer para Prevenir**. Cartilha Educativa Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Da Paraíba Campus João Pessoa Programa De Pós-Graduação Em Educação Profissional E Tecnológica. 1EDIÇÃO. João Pessoa, 2021. Disponível em:< <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642396/2/Viol%C3%AAncia%20Escolar%20Conhecer%20para%20Prevenir.pdf>>. Acesso em: 16 de setembro de 2025.

FONSECA, María Helena *et al.* **Bullying: Forma de violência e exclusão escolar**. Motricidade, v. 8, n. 2, p. 797-802, 2012. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568100.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

FONSECA, María Helena *et al.* **Bullying: Forma de violência e exclusão escolar**. Motricidade, v. 8, n. 2, p. 797-802, 2012. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568100.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

Fundação Getúlio Vargas / FGV Direito Rio. **Aspectos jurídicos e psicológicos sobre o bullying no ambiente escolar**. FGV curso de direito. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:< <https://direitorio.fgv.br/sites/default/files/arquivos/cartilha-bullying-no-ambiente-escolar.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

Fundação Getúlio Vargas / FGV Direito Rio. **Aspectos jurídicos e psicológicos sobre o bullying no ambiente escolar**. FGV curso de direito. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:< <https://direitorio.fgv.br/sites/default/files/arquivos/cartilha-bullying-no-ambiente-escolar.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS / FGV Direito Rio. **Aspectos jurídicos e psicológicos sobre o bullying no ambiente escolar.** FGV curso de direito. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < <https://direitorio.fgv.br/sites/default/files/arquivos/cartilha-bullying-no-ambiente-escolar.pdf> > Acesso em 22 de maio de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2006.

HAYECK, C. M. (2009). **Refletindo sobre a violência.** Revista Brasileira De História & Ciências Sociais, 1(1). Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10353> >. Acesso em 22 de abril de 2025.

HOSHIBA, Auricélia Néca. Cartilha Bullying na escola. **Revista Nova Escola/Gestão aprendizagem.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br.>> Acesso em 22 de maio de 2025.

JURAL, Lucas Alves *et al.* **“Epidemia” de violência nas escolas brasileiras e os efeitos na saúde dos sobreviventes.** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, e00169723, 2024. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csp/2024.v40n3/e00169723>. Acesso em: 10 set. 2025.

Relações interpessoais violentas entre alunos de Escolas Públicas Brasileira. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem-ISSN 2764-1368, Volume 6, 2023, p. 453 – 469.

RODRIGUES, Liduina Maria Bezerra Façanha. LOPES, João Valdinei Corrêa. Disponível em: < <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index.> >. Acesso em: 16 de setembro de 2025.

RISTUM, M. **Violência na escola, da escola e contra a escola.** In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 71-98. ISBN: 978-65-5708-150-1. <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0005>.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial.** Brasília, DF, 2019.



Bullying na Escola: Caracterização, Causas e Consequências

Bullying at School: Characterization, Causes and Consequences

Maria Sineide Bomfim Sabóia

Resumo: O bullying é uma problemática social que vem ganhando mais reconhecimento como tal no passar dos anos. Atualmente é categorizado como violência, com a aprovação da Lei 14.811/2024, as punições para quem pratica bullying agora ficaram mais claras. O presente estudo com a temática “Bullying na escola: Caracterização, causas e consequências”, tem como objetivo geral buscar analisar a caracterização, as causas e as consequências do bullying no ambiente escolar. Tendo como objetivos específicos: Identificar as principais formas de bullying que ocorrem no ambiente escolar; investigar os fatores que contribuem para a ocorrência do bullying e apresentar as estratégias e leis adotadas pela sociedade e escolas para prevenir e combater o bullying. Trata-se de um estudo bibliográfico e descritivo, uma pesquisa qualitativa, onde foram analisados dados documentais com base no que se propôs expor. Essa pesquisa contribui socialmente como um despertar para uma maior problematização do tema, contribuindo ainda com futuros estudos acadêmicos e científicos sobre a violência escolar e o bullying como um fenômeno social.

Palavras-chave: bullying; tipos de bullying; violência escolar.

Abstract: Bullying is a social problem that has been gaining greater recognition over the years. Currently categorized as violence, with the approval of Law 14.811/2024, the punishments for those who practice bullying have become clearer. This study, entitled “Bullying in Schools: Characterization, Causes, and Consequences,” aims to analyze the characterization, causes, and consequences of bullying in the school environment. Its specific objectives are: to identify the main forms of bullying that occur in the school environment; to investigate the factors that contribute to the occurrence of bullying; and to present the strategies and laws adopted by society and schools to prevent and combat bullying. This is a bibliographic and descriptive study, a qualitative study, in which documentary data were analyzed based on the proposed findings. This research contributes socially by awakening a greater problematization of the issue, also contributing to future academic and scientific studies on school violence and bullying as a social phenomenon.

Keywords: bullying; types of bullying; school violence.

INTRODUÇÃO

O bullying é uma problemática social que muito se tem desvelado novas temáticas dentro da sociedade em todo o mundo, entender que bullying não é uma brincadeira, mas uma série de repetições de violência física, psicológica e moral é o ponto inicial para que ocorra uma abordagem sobre a temática. Por se tratar de uma manifestação da violência na escola, o bullying pode ter uma raiz familiar, sendo uma reprodução da violência familiar, mas não em casos isolados, lembrando que afeta significativamente o cotidiano das escolas, comprometendo não apenas o

desempenho escolar das vítimas, mas também seu desenvolvimento emocional e social.

Fante (2005) *apud* Borges (2009, p.92) define o bullying, “como uma palavra de origem inglesa, e em muitos países é usada para definir um desejo consciente e deliberado de maltratar e/ou deixar sob tensão uma pessoa”. Dentro dessa holística o tema do presente estudo é “Bullying na escola: caracterização, causas e consequências”, tendo como base inicial o entendimento que se trata de um fenômeno social que vem ganhando novas proporções no cotidiano, como afirma Fonseca *et al.* (2012, p.787-798) “a violência que ocorre no contexto da escola tem sido tema de estudos, de investigações em que o fenômeno, é discutido quanto às suas características, causas e consequências”.

A realização desta pesquisa se justifica pela necessidade em se abordar de maneira satisfatória a temática do bullying dando espaço para novas percepções e valores que estão sendo deixados de lado por novas práticas, aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno, é um dos fatores motores desse estudo. Dando ênfase a abordagem em busca da originalidade deste estudo que é apresentar a resposta da indagação: Como o bullying se caracteriza no ambiente escolar e quais são suas principais causas e consequências para os alunos? Trazendo um leque que busca analisar a caracterização, as causas e as consequências do bullying no ambiente escolar.

Percebeu-se, mediante as pesquisas, que o bullying é originado a partir de intimidações discriminatórias e práticas frequentes e repetitivas de violência no âmbito escolar, caracterizando-se como exclusão social intimidadora, que causa dores internas e externas. Dirimir o bullying escolar é um grande desafio, mais a vontade de viver em uma sociedade mais empática, em um mundo com mais aceitabilidade da diversidade, é que tem impulsionado essa pesquisa buscando acreditar que é possível uma ação conjunta entre família, escola e sociedade no sentido de promover o respeito, a tolerância, a aceitação do outro e de si mesmo, contribuindo de forma positiva para a sociedade.

É importante destacarmos que o bullying não é apenas um problema escolar, mas um problema social. Ao crescer, a maioria das vítimas de bullying escolar continua carregando marcas da exclusão social, violência moral, física e psicológica sofridas nas escolas ocasionando um adoecimento psicológico na fase adulta.

Assim, o que se busca abordar, por meio dos seus objetivos específicos, é: Identificar as principais formas de bullying que ocorrem no ambiente escolar; investigar os fatores que contribuem para a ocorrência do bullying e apresentar as estratégias e leis adotadas pela sociedade e pelas escolas para prevenir e combater o bullying. Para tanto, a publicação deste estudo pode contribuir com presentes e futuras discussões acadêmicas, dentro de teorias e práticas sobre o bullying escolar, abrindo caminhos para ambientes escolares mais protegidos, a fim de garantir o direito à educação a todos respeitando as diferenças.

MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e descritivo, onde podemos afirmar que, o estudo “bibliográfico e descritivo aponta-se e apresentam-se os resultados após a compilação e leitura de dados”, assim, é uma pesquisa descritiva, qualitativa, onde foram analisados dados documentais com base no que se propôs expor (GIL, 2002).

Com Bases Virtuais de educação com filtro em bullying e suas consequências, compiladas pelas bases de estudos científicos Scielo, revistas científicas e jornais on-line. As buscas foram realizadas ainda no Google Acadêmico e nos repositórios das universidades brasileiras. Os descritores utilizados nas buscas dos estudos científicos foram: Bullying. Tipos de bullying. Violência. As combinações entre estes descritores também foram utilizadas para aumentar a precisão das buscas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O bullying é uma temática muito abordada no campo da educação e na sociedade atualmente, pois trata-se de um problema social, uma violência que ganhou grande proporção e tem se evidenciado de maneira negativa na vida adulta de quem foi vítima ou agressor. É importante salientarmos que, o bullying se apresenta, a sua maioria, no contexto escolar e a prática dessa violência pode causar graves consequências para as vítimas.

Fonseca et. al (2012, p.787-798) afirma que “a violência que ocorre no contexto da escola tem sido tema de estudos, de investigações em que o fenômeno, é discutido quanto às suas características, causas e consequências”. O bullying está presente na sociedade há muitos anos, e só vem ganhando novas proporções e características com o passar dos tempos.

Como já vimos, o bullying é categorizado como violência, com a aprovação da Lei 14.811/2024, as punições para quem pratica bullying agora ficaram mais claras. Bitencourt (2024, p. 02) esclarece que a Lei “traz relevantes avanços na proteção das vítimas e na conscientização geral sobre essas práticas nocivas disseminadas especialmente nos ambientes escolares, além de criminalizá-las”.

O bullying escolar é reconhecido como um emergente problema de saúde pública. Ele é um tipo de violência caracterizado por agressões sistemáticas que são praticadas de modo intencional. O comportamento agressivo marca a relação desigual de poder entre os pares envolvidos nesse tipo de situação (...)O fenômeno pode ocorrer tanto no contexto da escola (bullying tradicional), como também no contexto cibernético, conhecido como cyberbullying (Malta *et al.*, 2022, p. 02).

Trata-se de um problema de todos, pois há a possibilidade de todos já terem passado por situações humilhantes na escola, ameaças morais, físicas ou psicológicas e podem ter alguém da sua família ou próximo passando pela mesma

situação agora. É um problema de saúde pública, pois as vítimas tendem ao adoecimento emocional e psicológico em alguma fase da vida.

Fonseca *et al.* (2012, p.787-798) afirma que “vítimas de bullying têm mais risco de apresentarem ansiedade, depressão e ideação suicida”. É bem comum, atualmente, encontrarmos documentários e series estrangeiras que trabalham a questão do suicídio decorrente do bullying escolar. Siqueira (2024, p. 02) afirma que “o suicídio é um problema de saúde pública no mundo todo. Na faixa entre 15 e 29 anos, ele foi a quarta principal causa de morte, atrás apenas dos acidentes de trânsito, tuberculose e violência”.

As consequências são drásticas em sua maioria e isso tem adoecido crianças, jovens e adultos. Um tipo de bullying que tem ganhado grande repercussão é o cyberbullying, Mata *et al.* (2022) traz a estimativa que “com o advento da pandemia de covid-19, há evidências do aumento das prevalências de cyberbullying em diversos países” e o Brasil se enquadra nisso.

Dando ênfase as consequências do bullying, Lopes (2004, s/p.) *apud* Fonseca *et al.* (2012, p.787-798) os quais apontam:

As consequências para os agressores, vítimas e observadores do bullying são graves, podem ser imediatas ou tardias. Pode ocorrer desinteresse pela escola, déficit de concentração com prejuízo na aprendizagem, absentismo até evasão escolar, contribuindo para o fracasso escolar. Vítimas do bullying podem apresentar: depressão, ansiedade, irritabilidade, agressividade, pânico e alterações do sono, causando prejuízo à saúde e ao desenvolvimento cognitivo.

Muitos são os fatores que fazem uma pessoa a praticar o bullying, e veremos que, não é apenas um caso isolado dentro das escolas, mas uma questão de saúde pública que atinge todas as classes sociais e níveis econômicos. Muitas vezes o aluno que pratica o bullying, “é alvo de violência verbal ou física dentro da sua própria casa, ou quer se sentir poderoso – humilhar outros para esconder suas falhas – e obter uma boa imagem de si mesmo” (Nunes, 2020, p. 02).

Dado a isto, podemos afirmar que, o bullying pode sim está relacionado a violências intrafamiliares que apenas são reproduzidas no âmbito escolar, esse é outro fator bem complexo a ser problematizado, mas não evitado, pois está dentro do contexto do fenômeno social estudado.

A História do Bullying na Sociedade

Como supracitado, o bullying se caracteriza como violência escolar e está dentro da holística de problema social, caracterizando-se como um fenômeno social. Pesquisas relatam que o bullying está presente na sociedade desde a década de 1970, como afirma Fante (2005) *apud* Borges (2009, p.92). Ainda segundo o autor, “o bullying é uma palavra de origem inglesa, e em muitos países é usada para definir um desejo consciente e deliberado de maltratar e/ou deixar sob tensão uma pessoa”. Podemos caracterizar o bullying como um assédio escolar promovido por outros alunos, com a intenção de intimidar outros.

Atualmente, algumas escolas e instituições de ensino e educação tem adotado o zelo pela paz no âmbito escolar como uma forma de prevenção e combate as violências escolares e principalmente o bullying, criando programas internos de prevenção e acolhida as vítimas dessa agressão que se manifesta de várias formas. “Os estados de ‘guerra’ não são vírus ou bactérias que podemos atacar com antibióticos, são efeitos dos pensamentos e dos sentimentos humanos que precisam de outra forma de intervenção transformadora” (Guimarães; Jorge, 2022, p. 07).

O bullying nem sempre é a agressão física, mas também pode se apresentar como formas repetitivas de humilhação e xingamentos. Segundo a Lei Federal nº 13185/2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) o § 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying):

Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Um fator que caracteriza esta ação é a fragilidade da pessoa que o agressor utiliza como combustível para degradação moral, perseguições psicológicas ou físicas e em alguns casos prejuízos materiais, optando pela forma que atinja e fira com maior impacto sua vítima. Alguns pesquisadores afirmam que, o ato de assediar outras pessoas, traz um conforto psicológico ao agressor.

Conceito e tipos de bullying (físico, verbal, psicológico, cyberbullying)

O bullying direto caracteriza-se pelas agressões físicas, os xingamentos, apelidos humilhantes, muito comum entre adolescentes e bem abordado em séries americanas, asiáticas e filmes onde as vítimas chegam ao extremo cometendo até suicídio. Outras formas de se cometer o bullying direto pode ser “por ameaças, roubos, ofensas verbais. Expressões e gestos que causam desconforto aos alvos” tendo como público agressor e vítimas, em sua maioria homens (FGV, 2017).

A forma indireta do bullying pode ser caracterizada pela forma mais comum entre crianças menores e agressores do sexo feminino, caracterizando-se pelo isolamento social da vítima, levando grupos a terem preferências e excluírem outras pessoas, levando a criarem uma diferenciação nas turmas ou grupos formados, espalhando comentários, criando objeção ao incluir a vítima nas atividades comuns do cotidiano escolar, usando de intimidações.

Ainda se caracteriza como bullying indireto o ato de “contar aos outros sobre algo que foi dito para você em particular, ou seja, a fofoca pura e simples. Por exemplo: insinuar que alguém é homossexual”. O objetivo sempre é denegrir, humilhar a vítima de uma forma que essa se sinta constrangida e se torne a cada vez um alvo certo (SESI, 2016, p.01).

O bullying indireto “é responsável por 18,5% de todo o bullying” segundo os dados de uma pesquisa, sendo praticado, em sua maioria, por meninas muito utilizado nos anos iniciais escolares. Difícil falar sobre isso e apontar responsáveis, no entanto, são as estatísticas levantadas, onde se pode detectar possíveis focos dessas atitudes, o seio familiar (SESI, 2016).

Outro tipo de bullying trabalhado por Hoshiba (2018, p. 04) é o bullying cibernético ou o cyberbullying que é apontado como uma forma muito comum atualmente, que se caracteriza pelo envio de e-mails ofensivos, comentários e publicações em diferentes redes sociais, difamação ou postagem de fotos inadequadas nas redes sociais.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (Brasil, 2015).

Pesquisas revelam que, o cyberbullying, foi o tipo de bullying que mais cresceu durante a pandemia. Mendes *et al.* (2022, p. 02) informam “a pandemia contribuiu de forma relevante para interferências sobre a saúde mental e para o desenvolvimento de estresse em crianças, adolescentes e adultos, e fez com que eles desenvolvessem novas habilidades de condução e administração para este estresse” achando novos alvos ou intimidando e humilhando pelas redes sociais de forma a fazer as vítimas terem uma nova forma de sofrimento.

No Art. 3o A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada de diversas formas, mas enfatizamos o inciso que descreve o bullying virtual, “VIII - Virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social” (Brasil, 2015).

Mendes *et al.* (2022, p. 02) apontam essa ação como um “fenômeno do cyberbullying que se caracteriza como um tipo de violência que ocorre entre pares nas redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, TikTok, entre outras”, não sendo presencial, mas sendo utilizado pelas novas formas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) onde os possíveis agressores estão com a arma nas mãos como smartphones, tablets, computadores entre outros.

O bullying na escola pode ser caracterizado, ainda, como A alienação social: “É quando se exclui alguém de um grupo de propósito. Crianças com síndromes são vítimas desse tipo de bullying”. A alienação social que é a exclusão proposital de indivíduos por grupos ou por uma pessoa tem ocorrido muito nas escolas, principalmente com pessoas com algum tipo de síndrome, a intimidação é parte da violência do bullying na sua mais comum manifestação, por isso o bullying pode ser classificado como um fenômeno, algo em constante transformação (SESI, 2016).

Caracterização do bullying na escola: como se manifesta, quem são as vítimas e agressores

Entender esse conceito é um fundamental para absorver a capacidade do seu alcance e identificar as suas múltiplas personificações no ambiente escolar. As consequências do bullying são muitas também fazendo com que a vítima carregue marcas para toda a vida. Se não tratada quando criança, “a vítima de bullying pode se transformar em um praticante quando adulto. E o praticante de bullying, se não tratado quando criança ou adolescente, pode continuar agredindo outras crianças”, criando um círculo vicioso e muito perigoso na sociedade (Bueno, 2018, p.01).

O bullying pode ser definido como um tipo de violência repetitiva e intencional, que seus efeitos têm dificultado bastante o desempenho dos alunos, de uma maneira avassaladora, e até mesmo pois a “na interação e socialização dentro da escola, local onde deveria ter mais diálogo, já que muitas vezes os discentes não tem essa legalidade de conversa dentro do ambiente familiar” (MEC, 2024).

Os agressores procuram alguém que, aos seus olhos, seja diferente, para ser o alvo/vítima, as características são identificadas como: pessoas com excesso de peso ou magras demais, condição socioeconômica inferior, homossexuais, transexuais. Atualmente, pôr a ver um grande crescimento de casos de transtornos do neurodesenvolvimento, os alvos estão entre pessoas com autismo e déficit de atenção (TDAH), e sujeitos de cor, raça e etnia diferentes, etc.

Zequinhão *et al.* (2016, p. 183) afirma que “crianças e adolescentes vitimizados, que, além de viverem em condições de risco, não encontram suporte social necessário na escola nem por parte dos pares, nem por parte dos professores e funcionários da mesma”, dificulta mais a forma de identificar as possíveis vítimas.

As vítimas são ameaçadas se contarem aos superiores e isso causa medo e traumas. Fonseca *et al.* (2012, p. 798) afirma que “escolares vítimas do bullying são expostos a intimidações, apelidos cruéis, situações constrangedoras, acusações injustas, hostilidade, podendo levar à exclusão, causando danos físicos, psíquicos ou comportamentais”. É precioso compreender que, as vítimas precisam de ajuda e não julgamentos, que são levadas a tomarem decisões trágicas ou se submeterem a isso por medo ou fragilidades diversas.

A mudança de comportamento em casa e em sala de aula são fatores que devem ter uma atenção maior, o aluno que tinha um comportamento positivo e de repente muda, ou que tinha um bom relacionamento com os colegas e muda, a omissão de atividades, ou a exclusão de outras, as faltas, notas entre outros fatores.

Para Quintão (2022, p. 02):

Em situações de bullying, os envolvidos atuam em papéis diferentes: há o agressor, a vítima e os espectadores. Espectadores são todos aqueles que testemunham a prática de bullying, seja presencialmente ou online, e são peças importantes na ajuda a seu combate. Observar acontecimentos do tipo é sempre perturbador e pode desencadear sentimentos de ansiedade ou

insegurança, mas todos têm a possibilidade de fazer a diferença positiva.

A escola não pode ser mais uma telespectadora da prática do bullying, deve agir como mediadora para dirimir tal violência, ser vigilante e alertar a família caso ainda não tenham percebido, consolidar tratamento para vítima e possíveis agressores. Buscar entender os envolvidos e combater toda forma de disseminação da prática no âmbito escolar e social, pois a escola é para a vida.

Consequências para as vítimas: impactos físicos, emocionais, sociais e acadêmicos

Silva *et al.* (2021, p. 4933-4943) “o bullying e suas possíveis causas, estão ligados a fatores da convivência familiar, a família tem sim relação”, em sua maioria, com as expressões violentas reproduzidas por agressores.

Dentro de que se pode argumentar que o bullying é um tipo de violência e pode se expressar de muitas maneiras. A escola é onde se consolida a educação, mas também é campo de reprodução. Silva *et al.* (2021, p. 4933-4943) o bullying e suas possíveis causas, estão ligados a fatores da convivência familiar, a família tem sim relação, em sua maioria, com as expressões violentas reproduzidas por agressores.

Pesquisas relatam que nos Estados Unidos, afirmam que as chances são de que “quase todos os adultos tenham experimentado isso em algum momento da vida: cerca de 80% de todas as crianças norte-americanas contam terem sido assediadas por seus pares”. Na década de 1990 algumas bandas de músicas relatavam de forma subjetiva, subliminar e explícitas inúmeras formas de bullying e algumas consequências reportadas no mundo todo (Jusbrasil, 2015. p. 01).

Vários são as justificativas para a prática do bullying, estilo de vida, gênero, raça, etnias, religiões, padrões físicos e muito mais. Nos EUA a morte de Nex Benedict, de 16 anos, um dia depois de uma briga no banheiro de uma escola de Oklahoma, nos EUA, gerou comoção no país. “Benedict era uma pessoa não binária (ou seja, não se identificava como homem nem mulher) e adotava os pronomes de gênero neutro da língua inglesa “they/them” (BBC Brasil, 2024, grifo nosso).

Não diferente dos EUA e os demais países, como os orientais, onde o índice de suicídio entre jovens é alarmante, tendo um dos fatores desencadeantes o bullying, o Brasil tem grandes índices de bullying. No Brasil, especialmente nas escolas, o bullying tem sido objeto de preocupação e esforços para combater. “Dados recentes mostram um aumento nas notificações de bullying e cyberbullying, com mais de 120 mil casos registrados em 2023, incluindo violência interpessoal e autoprovocada” (Brasil, 2024).

Manochio (2020) afirma que:

Entre as principais consequências do bullying, estão as suas sequelas que são impressas na fase adulta posteriormente.

Mesmo que a mídia associe o bullying às sequelas físicas, na verdade, entre as principais consequências do bullying, estão as psicológicas e comportamentais, muitas vezes ainda sentidas na fase adulta (p.02).

Atualmente, é muito comum nos depararmos no cotidiano com pessoas em tratamento de síndrome do pânico, ansiedade, depressão, que não sabem ou não de se comunicar ou expressar emoções e na sua maioria são decorrentes a processos traumáticos ocasionados pelo bullying. Fonseca *et al.* (2012, p.787-798) cita que:

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) elaborou relatório destacando a extensão, gravidade e as consequências da violência, estabelecendo que todos os países devem considerar a prevenção primária da violência como prioridade: “A prevenção primária da violência deve ser integrada nas políticas educativas e sociais, assim como a promoção da igualdade de gênero”.

Por se tratar de uma problemática social o governo vem adotando medidas de proteção e preventiva nas maiorias das escolas. Bitencourt (2024, p. 02) afirma que “a iniciativa da Lei 14.811/2024, instituiu medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares”, essa tentativa ao menos vem acendendo um alerta as gestões escolares e professores para ter uma atenção maior aos comportamentos de possíveis agressores e vítimas.

Portanto, ainda a maior arma de defesa é a prevenção e a orientação através da informação e campanhas de orientação e combate ao bullying nas escolas, no convívio familiar e na sociedade como um conjunto de cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer, identificar características do bullying na escola sempre será um grande desafio para o educador visto que, muitos ainda olham o bullying como uma brincadeira. Ao analisarmos o bullying na atualidade podemos afirmar que a cada dia ganha novas proporções e pode se camuflar, quanto a sua caracterização, podemos expressar como uma violência escolar. Dentro da questão causa e as consequências, o bullying na escola pode ser apenas a demonstração de algo maior que pode ou não ser vivenciado no ambiente familiar.

As principais formas de bullying que ocorrem no ambiente escolar são caracterizadas por xingamentos, violência psicológica, moral e física que contribuem para o adoecimento de crianças e adolescentes. Os fatores que contribuem para a ocorrência do bullying são muitos e podem ser subjetivos, isolados, ou até mesmo bem comuns, como são os casos dos agressores que sofrem algum tipo de agressão em casa e apenas reproduzem no ambiente escolar.

As estratégias e leis adotadas pela sociedade tem gerado um grande mover para o combate dessa violência na sociedade e nas escolas, entretanto, é fundamental o incentivo a campanhas e uma maior informação do bullying como violência e um caso de saúde social, assim para prevenir e combater o bullying

precisa-se de um trabalho maior da sociedade junto a família e escola, dado a isto, vemos a necessidade de uma abordagem mais profunda sobre a temática nas escolas.

Observa-se que, apesar de ser um assunto persistente na sociedade, de ter-se leis e diretrizes que embasem e busquem proteger crianças e adolescentes vítimas de bullying na escola, ainda é preciso de uma maior propagação dos direitos e deveres das vítimas e agressores. Por isso, essa pesquisa contribui socialmente como um despertar para uma maior problematização do tema, contribuindo ainda com futuros estudos acadêmicos e científicos sobre a violência escolar e o bullying como um fenômeno social.

REFERÊNCIAS

BBC New Brasil. **O caso de bullying que levou uma jovem médica a tirar a própria vida.** 2019. Disponível em:< <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48443574>>. Acesso em 12 de maio de 2025.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Consultor Jurídico.** 2024. Lei cria medidas para proteção a vítimas de bullying e cyberbullying. Disponível: < <https://www.conjur.com.br/2024-fev-07/lei-cria-medidas-para-protecao-a-vitimas-de-bullying-e-cyberbullying/>>. Acesso em 12 de maio de 2025.

BORGES, Ludimila de Souza Santos. **Análise teórica sobre a evolução histórica do fenômeno bullying.** Intercursos Revista Científica, v. 8, n. 2, 2009. Análise teórica sobre a evolução histórica do fenômeno bullying. Disponível em:< file:///C:/Users/VAIO/C3%83O+HIST%C3%93RICA+DO+FEN%C3%94MENO+BULLYING%20(3).pdf> . Acesso em: 03 de set. de 2025.

BRASIL Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania-MDHC. **Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022.** Brasília, 2023. Disponível em:< <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>>. Acesso em: 08 de set. 2025.

BRASIL, LEI Nº 14.811, DE 12 DE JANEIRO DE 2024. **Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança.** Brasília, 2024. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14811.htm>. Acesso em 15 de maio de 2025.

BRASIL, MEC- Ministério da Educação. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação.** Brasília, 2018. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>> Acesso dia 15 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.185/2015 – Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília, 2015. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em 15 de abril de 2025.

BUENO, Almerinda Martins de Oliveira; PEREIRA, Elis Karen Rodrigues Onofre. **Educação, Escola e Didática: Uma análise dos conceitos das alunas do curso de Pedagogia do terceiro ano -UEL**. II Jornada de didáticas e I seminário de pesquisa do CEMAD, 2013. Disponível em:< <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/EDUCACAO%20ESCOLA%20E%20DIDATICA%20UMA%20ANALISE%20DOS.pdf>>. Acesso em 22 de maio de 2025.

MALTA, DC; OLIVEIRA, W; PRATES, EJS; MELLO, FCM; MOUTINHO, CS; SILVA, MAI. **Bullying entre adolescentes brasileiros**. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2022; 30 (spe): e 3678. Evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4JGXvg5rJcjcZkv6PqYR8gM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 15 de maio de 2025.

FONSECA, María Helena *et al.* **Bullying: Forma de violência e exclusão escolar**. Motricidade, v. 8, n. 2, p. 797-802, 2012. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568100.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

Fundação Getúlio Vargas / FGV Direito Rio. **Aspectos jurídicos e psicológicos sobre o bullying no ambiente escolar**. FGV curso de direito. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:< <https://diretorio.fgv.br/sites/default/files/arquivos/cartilha-bullying-no-ambiente-escolar.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Flávia Martins Guimarães; JORGE, José Tadeu. **Cartilha de prevenção e combate ao bullying nas escolas: por uma cultura de paz! Secretaria de educação- Prefeitura de Campinas, 2022**. Disponível em:< <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2022-10/Cartilha%20Prevencao%20Bullying.pdf>>. Acesso me 15 de maio de 2025.

JUSBRAZIL. **10 fatos profundamente deprimentes sobre bullying**. Disponível em:<<https://www.jusbrasil.com.br/noticias/10-fatos-profundamente-deprimentes-sobre-bullying/118288441>>. Acesso em 23 de abril de 2025.

MANOCHIO, Marcela Garcia. Psicólogos Berrini. São Paulo, 2020. **Consequências do bullying na vida adulta**. Disponível em:< <https://www.psicologosberrini.com.br/blog/consequencias-do-bullying-na-vida-adulta/>> Acesso em 12 de maio de 2025.

MENDES, Luis Henrique Rocha; VIANA, Janayna Araújo; SUZUKI, Denise Chrysostomo; CÁ, Abdel Boneensa; BARROS, Lucian da Silva; SAKUMA, Tânia

Higa; CRESCIULO, Carolina Maria Soares; WEILER, Rosa Maria Eid; VITALE, Maria Sylvia de Souza. **Cyberbullying entre adolescentes durante a pandemia de covid-19: uma revisão integrativa.** Research, Society and Development, v. 11, n. 6, e49711629413, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29413>> Acesso em 22 de maio de 2025.

NUNES, André Profiro. **Bullying: Um Desafio às Escolas do Século XXI.** São Paulo, 2020. Disponível em:< <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/bullying-um-desafio-as-escolas-seculo-xxi.htm>> Acesso em 22 de maio de 2025.

QUINTÃO, Vanessa. **Psicóloga do Campus JF avalia como o bullying pode afetar rotina escolar e saúde mental.** Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais. Juiz de Fora, 2022. Disponível em:< <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/juizdefora/2022/04/psicologa-avalia-como-o-bullying-pode-afetar-a-rotina-escolar-e-saude-mental-dos-estudantes>>. Acesso em 22 de maio de 2025.

SESI. **Conheça todos os tipos de bullying.** Calando o preconceito- Edição 01 - Minaçu, abril de 2016. São Paulo, 2016. Disponível em:<<https://sesigoias.com.br/repositoriosites/repositorio/sesi/editor/Image///1.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2025.

SILVA, Georgia Rodrigues Reis *et al.* **A influência da violência familiar e entre pares na prática do bullying por adolescentes escolares.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 26, p. 4933-4943, 2021. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/csc/aiyyDS4xFjTVpz3szVmW4jzRD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 15 de junho de 2025.

SIQUEIRA, Ana Paula. ClassNet. **Três Lagoas, MS, 2023. 20% das vítimas jovens de bullying pensam em suicídio, revela pesquisa.** Disponível em:< <https://classnet.tech/blog/artigo/20-das-vitimas-jovens-de-bullying-pensam-em-suicidio-revela-pesquisa>>. Acesso em 22 de maio de 2025.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; MEDEIROS, Pâmella de; PEREIRA, BEATRIZ; CARDOSO, Luiz Fernando. **Bullying escolar: um fenômeno multifacetado.** Educ. Pesqui. 42 (1) • Jan-Mar 2016. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>> Acesso em 23 de maio de 2025.



Prevenção de Doenças em Tempos de Pandemia” na Escola Estadual Professora Wilma Vitoriano Geber no 5º Ano do Ensino Fundamental I, Ano 2021

Didactic Innovation of the Chemistry/Biology Teacher in the Methodological Production of Teaching and Learning With Technological Tools

Maria de Fátima Neves da Silva

Licenciada em Pedagogia pela universidade Luterana do Brasil-ULBA. Especialista em Gestão Educacional com ênfase Administração, Supervisão, orientação e Inspeção- FASE. Mestrado pela universidad Del Sol-UMADES. <http://lattes.cnpq.br/3481933022564019>

Resumo: Este trabalho, com o tema “Prevenção de doenças em tempos de pandemia” (2021), aborda enfermidades decorrentes da falta de cuidados básicos de higiene pessoal e ambiental. Tem como objetivo divulgar informações sobre a eliminação de criadouros do mosquito *Aedes aegypti*, transmissor de arboviroses como Dengue, Chikungunya e Zika, além de reforçar a importância da prevenção contra a covid-19. Busca-se despertar no aluno a curiosidade científica, promover a aprendizagem e estimular a conscientização ambiental, incentivando o reaproveitamento de materiais e a manutenção da limpeza de casas e terrenos. Durante a pandemia, o ensino ganhou um novo formato, possibilitando a realização deste projeto por meio do uso de tecnologias digitais, que auxiliaram os alunos nas pesquisas e apresentações. A pesquisa será desenvolvida de forma interdisciplinar, utilizando textos informativos e jornalísticos, artigos científicos, atividades de leitura, produções com materiais recicláveis e exposições dos trabalhos, de modo presencial ou remoto.

Palavras-chave: prevenção; doenças; pandemia.

Abstract: This work, entitled “Disease Prevention in Times of Pandemic (2021)”, addresses illnesses resulting from a lack of basic personal and environmental hygiene. Its objective is to disseminate information on the elimination of breeding grounds for the *Aedes aegypti* mosquito, which transmits arboviruses such as Dengue, Chikungunya, and Zika, in addition to reinforcing the importance of prevention against covid-19. It seeks to awaken scientific curiosity in students, promote learning, and stimulate environmental awareness, encouraging the reuse of materials and the maintenance of cleanliness in homes and land. During the pandemic, teaching took on a new format, enabling the realization of this project through the use of digital technologies, which assisted students in research and presentations. The research will be developed in an interdisciplinary manner, using informative and journalistic texts, scientific articles, reading activities, productions with recyclable materials, and exhibitions of the work, either in person or remotely.

Keywords: prevention; diseases; pandemic.

INTRODUÇÃO

Epidemia e pandemia são dois termos diferentes que não devem ser utilizados como sinônimos. Quando falamos em epidemia, referimo-nos ao aumento de casos

de uma doença em uma região que excede o número esperado para aquele período do ano. As epidemias podem atingir municípios, estados e até mesmo todo um país. No caso da pandemia, observa-se a distribuição da doença por diferentes países. Pandemias na atualidade.

As pandemias atualmente podem ocorrer com mais facilidade. Isso porque é cada vez mais fácil o deslocamento das pessoas de um local para outro e, conseqüentemente, haver disseminação de uma doença entre eles.

Muitas vezes, o doente não apresentou sintomas de uma determinada doença e relaciona-se com outras pessoas não se preocupando com a transmissão.

A falta de cuidado causa a transmissão da doença e a infecção de muitas pessoas. Nesses casos em que não há sintomas, é fácil ir de uma região para outra sem levantar suspeitas das autoridades de saúde.

Quando uma doença se espalha por várias regiões, torna-se difícil prever o desfecho da história de uma doença. Se torna grave, por exemplo, ao atingir uma região pobre, pode causar uma grande devastação em virtude da falta de recursos para conter o avanço da enfermidade. Além disso, dependendo da gravidade da doença e do número de casos, o sistema de saúde de um país pode não estar preparado para garantir o tratamento de todos. Na pandemia de covid-19, por exemplo, observou-se muitas mortes em Manaus em decorrência, entre outros fatores, do colapso do sistema de saúde.

A ocorrência de surtos da varíola, a gripe espanhola que, por década de 1918, que também havia contaminação por via aérea, que contaminou pessoas no mundo todo. O sarampo é outra doença, tratável com vacina, que por volta de 1960 foi causa de mortalidade infantil. Sobre o Coronavírus, o primeiro foco do contágio foi identificado na Cidade de Wuhan, na China, em 31 dezembro de 2019, sendo tratado como um tipo de pneumonia. Segundo Macedo (2020) os infectados tinham relação com mercado local de frutos do mar e outros animais silvestres, que sugeriu que a infecção tinha relação com os animais. Assim, conforme o Ministério da Saúde (Brasil, 2020), o Coronavírus SARS-CoV-2. Independente dessas questões a doença se espalhou, tomando proporções Mundiais.

No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que a doença causada pelo novo coronavírus constituiu uma Emergência Internacional de Saúde Pública. Trata-se do mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, A covid-19 foi caracterizado pela OMS como uma pandemia (OPAS, 2020).

No Brasil, no dia 3 de abril foi homologada a portaria n.376 (Brasil, 2020) que dispõe sobre aulas nos cursos de educação, profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de Pandemia do novo Coronavírus (covid-19).

Parecer n.5/2020 (Brasil, 2020) que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de Cômputo de atividades não presenciais para fins de comprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19 a Educação precisou em pleno século XXI, se reinventar.

Em 2021, como forma de prevenção o Governo do Estado do Amazonas, inicia o ano Letivo somente na Modalidade remota, O Projeto “Aula em Casa”.

O Comitê de Enfrentamento à covid-19 decidiu, em reunião no dia (20/05/2021) autorizar o retorno as atividades presenciais nas escolas estaduais da Capital na modalidade híbrida.

Na Modalidade híbrida as turmas são divididas em dois grupos (A e B) que frequentarão a escola dias alternados. Quando um grupo estiver na unidade, o outro deverá estar em casa ou dando continuidade as atividades remotas designadas pela escola.

Para a maioria dos pais, a falta de equipamentos adequados em casa, como computadores e celulares, foi um dos principais problemas enfrentados durante a suspensão das aulas presenciais. Muitos relataram dificuldades de prover internet e aparelho celular ou computador para os filhos, especialmente quando havia mais de uma criança ou adolescente precisando assistir aulas em streamings ao vivo.

Os professores no período da pandemia realizavam suas aulas utilizando a internet de casa, computadores e recursos próprios, via WhatsApp, dando apoio aos pais. Com o retorno das aulas no formato híbrido a Escola Estadual Professora Wilma Vitoriano Geber junto com a professora de Ciências desenvolve um trabalho de conscientização sobre os cuidados para prevenção da Dengue juntos ao alunado.

As atividades têm objetivo de propagar informações e instruções relacionadas à eliminação de criadouros do mosquito *Aedes aegypti*, facilitando assim um trabalho escola comunidade. Além das atividades em sala, incluem vídeos e produção de cartazes, também haverá atividades na prática, fora da sala.

Os alunos vistoriam todo o prédio e entorno da escola para identificar prováveis criadouros e conseguem entender melhor a importância do ambiente limpo e livre do mosquito. Evitar água parada é a principal ação na prevenção e no controle do mosquito. Além de aprenderem sobre a reprodução do *Aedes*, os alunos também entenderam um pouco mais sobre as doenças transmitidas por ele e como elas podem se tornar graves.

É uma ação muito importante porque o que aprendem na escola, reproduzem em casa. Em tempos de coronavírus e isolamento social, a dengue foi deixada um pouco de lado, o que causaria um problema para os familiares, educadores e até mesmo para a escola, que estava fechada.

Diante da situação da Pandemia do novo coronavírus (covid -19), os serviços de Brigada de combate à Dengue na escola estava suspenso. Com o retorno das aulas em formato híbrido, sob gerenciamento da Coordenadora/Professora Maria de Fátima, juntamente com alguns alunos, orientam os demais colegas e estes a seus familiares, sobre os cuidados com suas residências e/ou estabelecimentos.

E como estabelecer critérios de prevenção como forma de evitar criadouros do vetor, e assim diminuir ou extinguir a reprodução do Mosquito transmissor da Dengue.

Com o surgimento do covid 19 o trabalho foi fazer os alunos compreenderem a importância da saúde pessoal, social e ambiental, como bens individuais que

devem ser providos pela ação coletiva; formular questões, diagnosticar e propor soluções para os problemas reais, a partir do problema em questão, dentro da área das ciências naturais.

A metodologia utilizada foi o levantamento prévio de conteúdos sobre o tema abordado, seleção de materiais e textos diversos. Com relação às atividades tivemos a confecção de objetos com materiais e por fim exposição dos materiais produzidos e construídos pelos estudantes. Reconhecer a necessidade de ter boa higiene pessoal, buscando a melhoria da qualidade de vida de toda comunidade escolar e diminuição do lixo no entorno da escola. Aprender na prática, executando as tarefas e as atividades êxito.

O aluno deve, assim, saber relacionar as atividades teórico-práticas com a construção de conceitos científicos; aplicando os métodos e recursos didáticos trabalhados, adequando ao nível de ensino e a realidade dos alunos, da escola e da comunidade; buscar, pela pesquisa e subsídios teóricos e práticos.

Aprender a organizar e sistematizar propostas de ensino, utilizando técnicas e recursos tecnológicos. Os recursos ainda permitem um respeito à individualidade dos estudantes.

Os alunos são possibilitados a interagir de formas diferentes com as atividades que envolvem a tecnologia, de acordo com o nível de desenvolvimento. Além disso, a tecnologia favorece a interação entre eles.

Ao longo de nossas aulas, já deixamos bem clara a relação que existe entre Ciência e Sociedade. Somos envolvidos no nosso dia a dia, das mais diferentes formas, em aspectos que demonstram a interação entre os seres humanos com a Ciência e a Tecnologia. Estamos acostumados a fazer uso de recursos tecnológicos que, na maioria das vezes, imaginamos como foram desenvolvidos e os avanços da Ciência que vem salvando vidas desde o século XVIII.

A sociedade da importância de manter a vacinação em dia para controlar e erradicar doenças infecciosas. Em 9 de junho é comemorado o Dia Nacional da Imunização, data criada para conscientizar a sociedade da importância de manter a vacinação sempre em dia para controlar e erradicar doenças infecciosas. Idealizada pelo médico Edward Jenner.

De acordo com OMS, objetivo da descoberta era prevenir a reinfecção com vírus e o estabelecimento de novos reservatórios zoonóticos (seres onde vive e se multiplica um agente infeccioso, reproduzindo-se de maneira que possa ser transmitido a um hospedeiro suscetível), reduzindo os riscos de surgimento e transmissão de outras zoonoses.

Assim como coronavírus outras doenças não podem ficar esquecidas, devemos combatê-los, é o caso da Dengue.

A dengue é uma doença viral que todos os anos acomete milhares de pessoas em nosso país e em várias regiões do planeta. Essa doença é transmitida pela picada de um mosquito, é considerada um grave problema de Saúde pública, e os números, sempre Crescente dos casos da doença, tornam a sua erradicação um desafio cada vez maior.

Dentre os sintomas atribuídos a essa doença, podemos citar a febre alta, dor no corpo e manchas na pele. A dengue pode desencadear complicações e até a morte do indivíduo. Não há medicamento específico para o tratamento da dengue, sendo geralmente tratados os sintomas da infecção. A recomendação para o doente é repouso e hidratação para que seu quadro se estabilize.

Diante do contexto acima apresentado, esta pesquisa parte da seguinte questão: Os alunos irão pesquisar como a dengue é transmitida, quais os sintomas, diferenças entre Chikungunya, Zica e covid-19, se existe tratamento para essas doenças, como podemos nos prevenir dessas doenças, o que é um agente etiológico? Diferença entre vetor e agente etiológico e principalmente como reutilizar materiais que iriam para o lixo que provavelmente seria um depósito de criadouros do mosquito da dengue. E explorar o conhecimento que o aluno já tem sobre esses temas abordados e colocar em prática.

O projeto, em seus vários pontos, pode ser alterado no decorrer da pesquisa. Isso é normal e até positivo, uma vez revela eventuais descobertas de dados novos e aprofundamento das ideias pelo autor (Severino, 2000, p.163).

Segundo Paulo Freire (1975) propôs uma escola libertadora, na qual se desenvolve um processo de conscientização, uma escola que trabalhe os saberes que o aluno traz.

O projeto de pesquisa desenvolvido pelo professor /alunos, teve o apoio Fapeam- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas e do Programa Ciência na Escola – PCE. O Programa Ciência na Escola é uma ação criada pela FAPEAM, direcionada à participação de professores e estudantes de escola pública estaduais do Amazonas e Municipais de Manaus em projetos de pesquisa científica e de inovação tecnológica a serem desenvolvidos na escola. Onde a turma do 5º ano participou com o tema: Prevenção de Doenças em Tempo de Pandemia.

Segundo Garcia (1998): “A construção do conhecimento científico escolar deve estar vinculada às questões sociais, culturais, políticas e econômicas, tornando-se fundamental para tratar as situações-problemas, tais como as relações imbricadas entre a ação do homem na natureza”.

Segundo Carter (2003): “A construção do conhecimento é entendida como um processo, dinâmico, sem fim. A cada conexão estabelecida pelo cérebro humano, a partir das diferentes leituras das experiências vivenciadas pelo indivíduo, o conhecimento é construído e, portanto, é cumulativo”.

Há também teorias que explicam a origem do conhecimento, ou seja, como ele surge: explica que o conhecimento é adquirido a partir da experiência, do contato do sujeito com o mundo; Racionalismo: explica que todo conhecimento vem através da razão, do simples ato de pensar.

Segundo a Teoria da Aprendizagem de Piaget, a aprendizagem é um processo que só tem sentido diante de situações de mudanças. Por isso, aprender é em parte, saber se adaptar a estas novidades.

AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A PREVENÇÃO DE DOENÇAS EM TEMPO DE PANDEMIA NA ESCOLA WILMA

Na escola Wilma com o aumento de casos e de morte foi decretada a paralização das aulas presenciais e os alunos começaram a ter aulas remotas via WhatsApp e aula em casa pela TV ou pelo YouTube, aulas gravadas. Foram formadas turmas por série e turno. Onde cada professor entrava no seu horário e lecionava no seu tempo de aula. Os alunos faziam frequência por tempo de aula e interagiu com seus professores de cada tempo e com seus colegas de classe. Onde o cuidado e a prevenção era ação principal.

Isolamento social é o ato de separar um indivíduo ou um grupo, do convívio com o restante da sociedade (Brasil, 2020).

Esse isolamento pode ser voluntário ou forçado. No caso de Isolamento social que iniciou em março de 2020 no mundo, aconteceu por força de uma Pandemia, ou seja, foi forçado, involuntário, por conta de uma emergência em saúde, decorrência de contágio alarmante por vírus.

A pandemia, denominação que caracteriza quando há um aumento de número de casos de uma determinada doença, acima do esperado em uma região e extrapola para outros lugares do país e ainda se estende por diversas regiões do planeta. Nesse caso, torna-se o pior dos cenários e o governo tem a obrigação de sugerir e até impor o isolamento social.

Em janeiro de 2020 a OMS declarou que o surto constitui uma Emergência de Saúde pública de Importância Internacional, em 11 de março de 2020 a covid-19 foi caracterizada como uma Pandemia, visto que ela já se alastrava por vários países do mundo, não apenas na China. A Pandemia instalou-se em poucas semanas em vários continentes do planeta, assustando profissionais de saúde, pela facilidade de contágio e pela rápida letalidade, especialmente em idosos.

Em um cenário de medo e instabilidade foram tomadas várias medidas para conter o avanço da pandemia, era preciso reunir forças de toda a sociedade para enfrentar o surto.

Nesse sentido, as autoridades de saúde de todos os países afetados, recomendaram o isolamento social como estratégia para conter o contágio para mais pessoas, causado pela propagação do vírus.

Alguns países em suas casas, determinaram o fechamento de empresas e que os setores não essenciais fechassem as portas e os cidadãos se recolhessem em suas casas, ocorrendo o isolamento forçado.

Em casos mais extremos onde o índice de mortes por conta da covid-19, foram muito altas, as autoridades decretaram o lockdown, que é o isolamento total da população em sua casa e do fechamento quase total do comércio e de alguns serviços considerados essenciais.

O isolamento social involuntário ou forçado, pode trazer inúmeros prejuízos ao ser humano, ocasionando quadros psicológicos de ansiedade e depressão,

uma possível crise financeira devido ao alto índice de desemprego em virtude das indústrias, comércios e serviços deixaram de funcionar e ocorrer a queda das vendas dos produtos, haja vista que as pessoas em isolamento consomem bem menos.

Por outro lado, o isolamento social por conta da pandemia trouxe um dado positivo para o meio ambiente, pois de acordo com Agência Espacial Europeia, observou-se um declínio nas emissões de automóveis de óxido nitroso (Cassidy, 2020) e uma diminuição de 25% de gases de efeito estufa na China.

Todas essas mudanças que estão ocorrendo a nível mundial será objeto de muitos estudos no futuro.

Com o retorno das aulas no formato híbrido na escola Wilma Vitoriano Geber, foi necessário seguir alguns passos de segurança e saúde para proteger a comunidade escolar.

Entrada e Saída

- Respeitar as filas controladas por marcação
- Permitir a aferição da temperatura sempre que for solicitado.
- Utilizar os tapetes sanitários e pias para higienizar os pés e as mãos.
- Usar máscaras de pano.
- Obedecer a todas as sinalizações de rota.
- Cumprir os horários e procedimentos na hora da entrada, saída e recreio.

Dentro da Sala de Aula

- Respeitar o distanciamento entre as carteiras.
- Não compartilhar objetos pessoais
- Não tirar a máscara

Hora do Recreio

- Antes de seguir para o refeitório lavar as mãos;
- Somente retirar a máscara quando for comer;
- Obedecer às filas para receber a refeição e o distanciamento na mesa;
- Após as refeições, deixe os utensílios no local determinado e lave novamente as mãos;
- Se possível, trocar as máscaras após o intervalo e descarte ou guarde a máscara usada;
- Não encoste a boca no bebedouro. Utilize copos descartáveis ou de uso pessoal.

Voltando para Casa

- Proteja sua família e adote uma postura segura.
- Lave as mãos e higienize a mochila e demais utensílios levados para à escola assim que chegar em casa.

No combate ao mosquito *Aedes aegypti*, faziam vistoria na escola combatendo os focos do mosquito da dengue interno e entorno da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de covid-19 trouxe desafios inéditos para a educação, para a saúde pública e para a organização da vida social. Dentro desse cenário, tornou-se evidente a importância da prevenção, da informação e da conscientização da comunidade escolar sobre doenças transmissíveis, especialmente aquelas que coexistem com a covid-19, como as arboviroses — Dengue, Chikungunya e Zika. A experiência vivenciada na Escola Estadual Professora Wilma Vitoriano Geber demonstrou que, mesmo diante das limitações impostas pelo isolamento social, o uso das tecnologias e a adoção do ensino remoto e híbrido possibilitaram a continuidade do processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos significativos.

O trabalho realizado com os alunos, por meio de atividades práticas, pesquisas, produção de materiais e vistorias no ambiente escolar, reforçou a ideia de que a educação em saúde é um ato coletivo, capaz de transformar comportamentos dentro e fora da escola. Ao compreenderem o ciclo de vida do mosquito *Aedes aegypti*, suas formas de transmissão e medidas preventivas, os estudantes tornaram-se agentes multiplicadores dentro da comunidade, contribuindo diretamente para a identificação e eliminação de criadouros.

Além disso, o projeto evidenciou que o ensino de Ciências, quando articulado à realidade social, estimula a reflexão crítica, desenvolve autonomia e fortalece a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. A participação dos alunos no Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM) reforçou a importância da pesquisa científica como caminho para a construção do conhecimento e para a formação cidadã.

Assim, conclui-se que a prevenção de doenças em tempos de pandemia exige engajamento coletivo, acesso à informação, práticas pedagógicas integradas e valorização da ciência. A escola, ao assumir esse compromisso, contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para a promoção da saúde, para a responsabilidade social e para a construção de uma comunidade mais consciente, preparada e resiliente diante dos desafios sanitários.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020. Trata da reorganização do calendário escolar e das atividades não presenciais no contexto da pandemia da covid-19.** Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus: COVID-19 – O que é, transmissão, sintomas e tratamento.** Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Arboviroses urbanas: dengue, chikungunya e zika.** Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

CARTER, R. **Mapeando a mente.** São Paulo: Globo, 2003.

FIOCRUZ. **Dengue: prevenção e controle.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, Henrique. **Expansão epidemiológica da covid-19: origem e disseminação.** Revista Saúde Global, 2020.

OPAS/OMS. **COVID-19: orientações e informações oficiais.** Washington, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TEORIA de Piaget. In: PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1976.



Inovações Pedagógicas no Ensino Remoto e Híbrido Durante a Pandemia de Covid-19 Estadual Professora Wilma Vitoriano Geber no 5º Ano do Ensino Fundamental I, Ano 2021

Pedagogical Innovations in Remote and Hybrid Teaching During the Covid-19 Pandemic Professor Wilma Vitoriano Geber State School, 5th Grade of Elementary School I, Year 2021

Maria de Fátima Neves da Silva

Licenciada em Pedagogia pela universidade Luterana do Brasil-ULBA. Especialista em Gestão Educacional com ênfase Administração, Supervisão, orientação e Inspeção- FASE. Mestrado pela universidad Del Sol-UMADES. <http://lattes.cnpq.br/3481933022564019>

Resumo: O presente trabalho discute os impactos da pandemia de covid-19 no processo educativo brasileiro, destacando a suspensão das aulas presenciais entre 2020 e 2021 e a necessidade de rápida adaptação para o ensino remoto e posteriormente híbrido. A partir de um panorama histórico sobre pandemias, busca-se compreender a gravidade da crise sanitária e seus reflexos na educação. O estudo apresenta as estratégias de ensino utilizadas durante o período pandêmico, como o uso de plataformas digitais, redes sociais, videoaulas e metodologias que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos. Aborda também o ensino híbrido como alternativa pedagógica inovadora, capaz de integrar recursos tecnológicos e práticas presenciais, promovendo maior autonomia, personalização da aprendizagem e participação ativa dos estudantes. Assim, evidencia-se a importância de metodologias flexíveis e inovadoras para garantir a continuidade e a qualidade da aprendizagem em contextos de crise.

Palavras-chave: covid-19; ensino híbrido; metodologias ativas.

Abstract: This paper discusses the impacts of the covid-19 pandemic on the Brazilian educational process, highlighting the suspension of in-person classes between 2020 and 2021 and the need for rapid adaptation to remote and subsequently hybrid teaching. Based on a historical overview of pandemics, it seeks to understand the severity of the health crisis and its effects on education. The study presents the teaching strategies used during the pandemic period, such as the use of digital platforms, social networks, video lessons, and methodologies that value students' prior knowledge. It also addresses hybrid teaching as an innovative pedagogical alternative, capable of integrating technological resources and in-person practices, promoting greater autonomy, personalization of learning, and active student participation. Thus, the importance of flexible and innovative methodologies to ensure the continuity and quality of learning in crisis contexts is highlighted.

Keywords: covid-19; hybrid teaching; active methodologies.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, as escolas brasileiras tiveram que suspender suas atividades presenciais totalmente. Isso se manteve até maio de 2021. Todo este cenário ocorreu devido a Pandemia da covid-19. O vírus provoca uma infinidade de doenças especialmente quando há uma relação direta com o aparelho respiratório. Gruber (2020) explica que as partículas virais são esféricas, com cerca de 125 nm de diâmetro, e revestida por um envelope fosfolipídico.

Alguns indícios apontam que o surto epidêmico de 2020 pode ter surgido de uma zoonose. Sponchiato (2020) aponta que o escritor americano especialista em Ciência e natureza David Quammen já alertava sobre a ocorrência de pandemias no mundo serem provenientes de zoonoses, mencionando o vírus Hendra, o qual foi transmitido de cavalos para humanos na Austrália em torno de 1990, mas tendo sua origem em morcegos, bem como algumas formas de gripe, que vem de aves.

As pandemias originárias de zoonoses são na verdade um reflexo das intervenções da espécie humana no meio ambiente. É importante mencionar que não há um consenso sobre o princípio da transmissão da covid-19, a qual pode ter sido a partir do morcego. O Comitê Científico de combate ao Coronavírus – Consórcio Nordeste (2020), informa que a origem do vírus ainda não foi esclarecida. Mas ao que tudo indica, pode ter se originado de animais silvestres consumidos de formas irregulares.

Ao longo da história, as sociedades enfrentaram algumas pandemias. Entre 1896 e 1930, por exemplo, antes da covid-19, a pandemia mais recente havia sido em 2009, como a chamada gripe suína, causada pelo vírus H1N1. Acredita-se que o vírus veio do porco e de aves, e o primeiro caso foi registrado no México.

A OMS elevou o status da doença para Pandemia em junho daquele ano, após contabilizar 36 mil casos em 75 países. No total, 187 países registraram casos e quase 300 mil pessoas morreram. O fim da pandemia foi decretado pela OMS em agosto de 2010. A covid-19 vem se somar a uma lista extensa e que percorre um vasto período, como podemos citar algumas doenças:

Peste do Egito (430 a.C) – a Febre Tifoide matou um quarto das tropas atenienses e um quarto da população da cidade durante a guerra do Peloponeso. Esta doença fatal debilitou o domínio de Atenas, mas a virulência completa da doença preveniu sua extensão para outras regiões, a doença exterminou seus hospedeiros a uma taxa mais rápida que a velocidade de transmissão.

A causa exata da peste era por muitos anos desconhecida; em janeiro de 2006, investigadores da Universidade de Atenas analisaram dentes recuperados de uma sepultura coletiva sob a cidade e confirmaram a presença de bactérias responsáveis pela febre tifoide.

Peste Antonina (165-180) – Possivelmente causada pela varíola trazida próximo ao Leste; matou um quarto dos infectados. Cinco milhões no total. Peste de Cipriano (250-270) – possivelmente causada por varíola ou sarampo, iniciou-se nas províncias orientais e espalhou-se pelo Império Romano inteiro. Segundo relato,

em seu auge chegou a matar 5000 pessoas por dia em Roma. Peste de Justiniano (541 -x). A primeira contaminação registrada de peste bubônica. Começou no Egito e chegou à Constantinopla na primavera seguinte, enquanto matava (de acordo com o cronista Bizantino Procópio de Cesareia) 10 000 pessoas por dia, atingindo 40% dos habitantes da cidade. Foi eliminada até um quarto da população do oriente médio. Peste Negra (1300) – oitocentos anos depois do último aparecimento, a peste bubônica tinha voltado à Europa. Começando a contaminação na Ásia, a doença chegou à Europa mediterrânea e ocidental em 1348 (possivelmente de comerciantes fugindo de italianos lutando na Crimeia), e matou vinte milhões de europeus em seis anos, um quarto da população total e até metade nas áreas urbanas mais afetadas.

- Gripe Espanhola (1918-1920) - A gripe espanhola foi uma pandemia do vírus influenza (H1N1) que, entre janeiro de 1918 e dezembro de 1920, infectou 500 milhões de pessoas, cerca de um quarto da população mundial na época. Estima-se majoritariamente que o número de mortos esteja entre 17 milhões a 50 milhões, com algumas projeções indicando até 100 milhões. Independentemente da diferença entre os números, trata-se de uma das epidemias mais mortais da história.

ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNADOS EM TEMPO DE PANDEMIA

As estratégias educacionais utilizaram as tecnologias da comunicação como mediadoras entre professores e alunos. O conteúdo foi adaptado para o formato digital, em videoaulas e arquivos, preparados pelos próprios professores ou disponibilizados pelas redes.

As redes sociais foram a principal ferramenta utilizada para distribuir materiais e orientações, provavelmente por já ser utilizada por professores, pais e alunos, sem necessidades de aprender a acessar uma nova plataforma.

Nos dados obtidos com as secretarias estaduais, houve um **destaque para os gráficos “plataformas online”, ou seja, os ambientes virtuais de aprendizagem**. A grande vantagem é serem soluções voltadas para o processo educativo e com funcionalidades específicas para avaliação, entrega de atividades e controle de acesso, ao contrário das redes sociais

ESTRATÉGIAS PARA GERAR CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O conhecimento prévio possibilita a relação do aluno com o que será ensinado e deve ser aproveitado pelo professor.

Essa prática didática, de acionar o conhecimento prévio, muito discutida em reuniões pedagógicas e de pais, não é apenas uma escolha que reflete a escuta do professor, é muito mais que isso. O conhecimento prévio possibilita a relação do

aluno com o que será ensinado e deve ser aproveitado pelo professor, no decorrer do processo. E como podemos fazer isso de forma significativa?

Construção de Novos Conhecimentos

Os novos conhecimentos serão construídos e lidos graças ao que eles já trouxeram de conceitos e instrumentos. Quanto mais o professor possibilitar a mobilização e atualização desses conhecimentos, mais relações o aluno poderá estabelecer entre o que ele já sabe e o que vai aprender, e dessa forma, mais significativa torna-se a aprendizagem!

Na Árvore, trabalhamos com essa concepção durante as atividades de pré-leitura, acionando os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas que serão tratados na notícia. Imagine construir a legenda para uma imagem linda de um escalador em uma montanha, para sensibilizar e acionar as vivências do aluno sobre o tema, antes mesmo que ele leia a notícia sobre Esporte de Aventura. Outro exemplo é uma atividade em que o estudante pode ler a letra da música “Tenho sede” do Gilberto Gil, relacionando a necessidade de água e de amor, antes de ler sobre a notícia da falta de água que estamos vivendo. Demais, não?

Por meio desse saber, instrumentalizado pelo que foi acionado sobre a temática do texto, é que abrimos as possibilidades para começar uma relação com o que a notícia traz de novo. As novidades são sempre um dialogadas.

Nas aulas de Ciência tem sempre um diálogo sobre o tema em estudo e os alunos relatam o que sabem do tema. Começa o debate e o professor ensina conforme as dúvidas vão surgindo.

ENSINO HÍBRIDO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O mundo tem passado por constantes transformações, e com isso a necessidade de uma educação flexível e híbrida. O mundo vive um período de mudanças e incertezas.

Nesse cenário surge a necessidade de experimentar novas metodologias que viabilizem a aprendizagem, e com isso há necessidade de tornar viável uma educação flexível e híbrida. Embora a expressão ensino híbrido seja uma fala recorrente entre professores muitas dúvidas têm surgidos sobre o que é e como trabalhar dentro desta metodologia, de forma prática e eficiente.

Há inúmeras pesquisas sobre o tema, porém, diante dos novos acontecimentos, muitos professores se viram sem tempo para se adequar ao ensino híbrido, mesmo sabendo que essa metodologia não é algo que começou a ser pesquisado somente agora.

O ensino híbrido ganhou notoriedade em razão da dinamicidade e adaptabilidade no que tange à educação, pois adéqua-se ao perfil dos alunos do século XXI, que é um aluno com acesso à tecnologia, contudo com dificuldade de concentração e foco nas aulas tradicionais; à vista disso, requer do professor um planejamento que seja dinâmico e que priorize o aluno.

Quando falamos em ensino híbrido, são comuns equívocos e muitas dúvidas. Porém o termo tem sido uma tendência nos debates entre gestores e professores, em especial neste momento de ensino remoto.

Bacich (2015) nos esclarece que, para haver ensino híbrido, o aluno precisa necessariamente estar presente na sala de aula.

A palavra híbrido significa misturado, *blend*; no entanto no ensino não é exatamente isso, em uma proposta de aprendizado é uma abordagem que considera o presencial e o digital de uma forma que tem o melhor dos dois mundos.

Vale lembrar aqui que o ensino sempre foi misturado, porém o ensino híbrido tem suas raízes no ensino online, não significando que ele só acontece com meios digitais, com as coisas são específicas das mídias, que envolvem a interação e a inclusão na cultura digital que traz a Base Nacional Comum Curricular.

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda a incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação e de manipulação, e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (Brasil, 2018, p.63).

Horn (2015) destaca o ensino Híbrido é a aprendizagem baseada em competências e centrada no estudante, desenvolvendo assim um sentido de atuação e propriedade no processo de conduzir sua aprendizagem. Para Bacich (2015), o ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, produzimos e consumimos conteúdo.

Assim como a tecnologia permite a customização de massa em tantos setores para satisfazer as diferentes necessidades de tantas pessoas, o ensino online pode permitir que os estudantes aprendam a qualquer momento em qualquer lugar, em qualquer caminho e em qualquer ritmo, em larga escala (Horn, 2015, p.64).

O ensino híbrido permite ao estudante avançar em conceitos que já foram dominados, assim como retroceder ou retardar algum que ainda não tenha dominado; também lhe é permitido utilizar caminhos diferentes.

A tecnologia, seja ela digital ou não, tem o papel de apontar caminhos mais satisfatórios. Bacich e Moran (2015) destacam que a integração cada vez maior entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola.

Dessa forma, dá liberdade para o professor trabalhar mais direcionado, oferecendo um ensino personalizado a cada aluno.

No entanto, precisa ficar claro que ensino híbrido não é apenas levar para sala de aula computadores e outros meios digitais; isso não garante que o ensino será personalizado ou baseado na competência a ser desenvolvido. Bacich e Moran (2015) destacam que a educação híbrida precisa privilegiar a aprendizagem dos alunos, individualmente e em grupo.

Para efetivar e garantir o uso dessa metodologia e a apropriação do conhecimento por parte do discente, é necessária horizontalização do ensino, pensando em modelos curriculares que propõem mudanças, em que o aluno é protagonista da construção do seu conhecimento e o professor é o mediador. É preciso analisar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo

O método de ensino híbrido potencializa as especialidades positivas dos envolvidos e, desse modo, o aluno estará mais motivado para ser ativo em seu processo individual de aprendizagem. Por outro lado, com alunos mais participativos e envolvidos no processo, o professor estará mais livre para refletir sobre suas práticas e aprimorá-las, cada vez mais a fim de que de fato possam apresentar resultados satisfatório (Silva, 2017, p.2).

O ensino híbrido mescla entre online e presenciais, focando na especialização das ações de ensino e de aprendizagem, buscando assim melhor aproveitamento do tempo do professor e engajamento dos alunos

Dentre os modelos temos: Virtual Enriquecido, à la Carte, Modelo Flex e Modelo de Rotações. O modelo de rotação ainda pode ser organizado por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.

1. Modelo Virtual Enriquecido: nessa modalidade o aluno tem disponível, em uma plataforma online, todos os conteúdos e os acessa no tempo que lhe convém, possibilitando a organização e a administração do seu tempo de aprendizagem de forma autônoma; vai à escola uma ou duas vezes por semana, onde terá a oportunidade de desenvolver projetos e aprimorar o conhecimento na troca com os pares e em momentos de debates com os demais colegas, tudo com a mediação do professor, que nesse momento poderá diagnosticar a evolução da aprendizagem
2. À la Carte: aqui a aprendizagem é baseado por objetivos gerais a serem atingidos ao longo de um período, e a partir dos objetivos, o aluno organiza seus estudos; além das disciplinas tradicionais há as disciplinas eletivas, que podem combinar com o percurso formativo que o aluno preferir, algumas delas serão disponibilizadas online.
3. Modelo Flex: pode ser usado de forma individual ou coletiva; neste modelo o aluno seguirá um roteiro postado na plataforma online e executará parte do roteiro postado na plataforma online e executará parte do roteiro em sala de aula, com o professor conduzindo a aprendizagem, e parte da atividade pode ser feita em dupla ou trio, em momento assíncrono, incentivando a organização, a responsabilidade, a autonomia e o protagonismo do aluno, facilitando a aprendizagem entre os envolvidos nas atividades em questão.

MODELO DE ROTAÇÃO: O MODELO DE ROTAÇÃO PODE SER POR

- Estações, em que os alunos são divididos em grupos e circulam por ambientes diferentes, com tempo determinado para cada estação; pode ser por mesas ou salas, em cada estação tem um roteiro com abordagens diversas, porém na mesma sequência didática, em que a aprendizagem vai sendo complementada, o professor medeia o conhecimento, tira a dúvida e dessa forma estimula o protagonismo e a autonomia dos alunos.
- Laboratório Rotacional, em que parte dos alunos será encaminhada para o laboratório de informática com um roteiro de pesquisa, utilizando tecnologia, e parte dos alunos trabalha em sala de aula com material previamente selecionado pelo professor; pode ser apostila, artigo ou textos, com a mediação do professor.
- Rotação Individual, que tem como objetivo personalizar a aprendizagem, pois permite que o professor organize as atividades a partir da necessidade de cada aluno, facilitando dessa forma a construção do conhecimento, respeitando os tempos de cada educando, suprimindo a necessidade de cada estudante.
- Sala de Aula Invertida, em que as atividades desenvolvidas tradicionalmente em sala de aula são realizadas em casa e as atividades que eram executadas no formato de tarefas passam a ser desenvolvidas na sala de aula, com a disponibilização de material de apoio aos alunos, que pode ser no formato de um artigo, um vídeo ou um texto, para que o aluno, para que o aluno acesse em casa, entre em contato com o tema a ser abordado na aula seguinte e, quando chegar a aula, o tempo que seria usado em aula expositiva é utilizado para aprofundar o tema, tirar dúvidas e construir novos conceitos.

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido; cabe ao professor o papel principal de planejar e de refazer seu planejamento quando for necessário, com o objetivo de analisar a forma de ensino híbrido que melhor se adéqua ao perfil da turma, o que fará com que melhore seu aproveitamento individual e coletivo, fato esse que resulta no avanço do processo de aprendizagem. Barbosa e Moura (2013) pontuam que a aprendizagem é mais significativa com as metodologias ativas de aprendizagem, além de desenvolver a autoconfiança nos alunos que vivenciam esta prática.

O ensino híbrido tornou-se imprescindível e adequado à nova realidade mundial, que impõe novas formas de convívio social, trazendo práticas que popularizem o uso de tecnologia, e fomentem ações de protagonismo e autonomia.

O uso de recurso didático ajuda o professor a preencher os espaços deixados pelo ensino tradicional e ser capaz de propiciar a ampliação da visão do educando e de estimular o ensino docente. Principalmente no ensino fundamental, pois é um período de novas descobertas, curiosidades que, quando estimuladas, podem

obter ótimos resultados da escola, tomando sempre os cuidados necessários se prevenindo com uso de máscaras, luvas, sabão para higienizar as mãos ou utilizar álcool em gel e mantendo o distanciamento social. Que acabou virando um hábito diário e de muita aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de covid-19 impôs desafios expressivos ao sistema educacional brasileiro, exigindo uma rápida reorganização das práticas pedagógicas e a adoção de novos formatos de ensino. A suspensão das aulas presenciais revelou fragilidades, mas também abriu caminho para inovações e para a ampliação do uso das tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem. Professores e alunos precisaram adaptar-se a novas formas de interação, utilizando redes sociais, plataformas digitais e materiais produzidos especificamente para o ensino remoto.

O estudo demonstra que o ensino híbrido, ao combinar momentos presenciais e online, tornou-se uma alternativa eficaz e necessária, promovendo flexibilidade, autonomia e personalização da aprendizagem. Os modelos híbridos — como sala de aula invertida, rotação por estações e laboratório rotacional — permitiram novas possibilidades de construção do conhecimento e maior engajamento dos alunos.

Além disso, as metodologias ativas mostraram-se essenciais para mobilizar conhecimentos prévios, incentivar a participação e transformar o aluno em protagonista de sua formação. Os professores assumiram um papel ainda mais significativo, planejando, adaptando práticas e garantindo que o processo educativo não fosse interrompido.

Conclui-se que, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, a educação fortaleceu sua capacidade de reinvenção. O uso de tecnologias, aliado a práticas pedagógicas inovadoras, contribuiu para a continuidade da aprendizagem e para o desenvolvimento de uma escola mais flexível, dinâmica e preparada para enfrentar novos desafios.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, A. M.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem e suas contribuições**. Revista de Educação, 2013.

COMITÊ CIENTÍFICO DE COMBATE AO CORONAVÍRUS – CONSÓRCIO NORDESTE. **Boletins e Notas Técnicas sobre covid-19**. 2020.

GRUBER, A. **Virologia da covid-19: características e estrutura do SARS-CoV-2**. Revista de Ciência Médica, 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para melhorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

OPAS/OMS. **Orientações e informes oficiais sobre covid-19**. Organização Pan-Americana da Saúde, 2020–2021.

SPONCHIATO, A. **Pandemias e zoonoses: um histórico das doenças emergentes**. Revista Pesquisa FAPESP, 2020.



Inovação Didática do Professor de Química/ Biologia na Produção Metodológica de Ensino e Aprendizagem com Instrumento Tecnológico

Didactic Innovation of the Chemistry/Biology Teacher in the Methodological Production of Teaching and Learning With Technological Tools

Sandra Alves Caitano de Menezes

*Licenciada em Ciências - Biologia e Química pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM.
Especialização em Curso de Pós-graduação Metodologia do Ensino de Biologia e Química - S B I, UCAM,
Brasil. Mestrado pela Universidad Europea del Atlantico. <http://latfies.cnpq.br/1137430957356118>.*

Resumo: O estudo discute as concepções de inovação didática no trabalho docente, especialmente no ensino de Química e Biologia, enfatizando o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na transformação das práticas pedagógicas. A inovação é apresentada como um processo multidimensional que envolve formação docente contínua, competências digitais, reflexão crítica e reorganização metodológica. Os autores apontam desafios como precariedade estrutural, falta de formação tecnológica, resistência às mudanças e dificuldades no uso pedagógico das ferramentas digitais. Destaca-se que a simples presença da tecnologia não garante inovação, sendo fundamental que o professor desenvolva novas competências, adote práticas ativas e contextualizadas e utilize recursos tecnológicos como mediadores da aprendizagem. Assim, a inovação didática é compreendida como resultado do engajamento docente, da superação de práticas tradicionais e da capacidade de integrar tecnologia e pedagogia de forma crítica, criativa e significativa.

Palavras-chave: inovação didática; tecnologias da informação; (TICs); formação docente.

Abstract: This study discusses conceptions of didactic innovation in teaching, especially in the teaching of Chemistry and Biology, emphasizing the role of Information and Communication Technologies (ICTs) in transforming pedagogical practices. Innovation is presented as a multidimensional process involving continuous teacher training, digital skills, critical reflection, and methodological reorganization. The authors point to challenges such as structural precariousness, lack of technological training, resistance to change, and difficulties in the pedagogical use of digital tools. It is highlighted that the mere presence of technology does not guarantee innovation; it is fundamental that teachers develop new skills, adopt active and contextualized practices, and use technological resources as mediators of learning. Thus, didactic innovation is understood as a result of teacher engagement, overcoming traditional practices, and the ability to integrate technology and pedagogy in a critical, creative, and meaningful way.

Keywords: didactic innovation; information technologies; ICTs (Information and Communication Technologies); teacher training.

INTRODUÇÃO

As concepções do que venha a ser inovação didática do professor, e do modo como produz sua metodologia de ensino e aprendizagem através das ferramentas tecnológicas. A princípio, podemos contextualizar em um sentido amplo, a inovação didática e seus desafios na prática docente na educação para melhor ensino-aprendizagem, utilizando as tecnologias da informação e comunicação em sua conjuntura pedagógica.

De acordo com Barros e Falcão, (2014, p. 1) quando abordamos a formação dos educadores na relação com as inovações didática, presente no âmbito das mudanças, primeiramente, devemos requerer uma discussão acerca de como se deu sua aprendizagem, então:

Ao falarmos em tecnologias na sala de aula como recurso didático, isso nos remete a uma reflexão sobre o impacto que representa diretamente sobre quem ensina e àquele que se propõe a aprender. Produto de uma sociedade em transformação, as TIC[s] inovam no cotidiano escolar. Inevitavelmente, porém, carregam dúvidas inerentes à complexa relação homem e máquina, tornando-se um agente de reflexão diante dos novos protótipos educacionais (Públio, 2018, p. 200, tradução nossa).

Na trajetória didática do professor de química/biologia, as inovações deve sempre estar pautadas nas práticas educativas no âmbito de produção metodológica em sala de aula, e ter os melhores resultados, com a melhora de ensino e aprendizagem. Para dar sentido a inovação didática, o docente deve saber lidar com os desafios constantes em todas as mudanças tecnológicas que incidem em seu papel profissional, onde:

O processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que intercedem às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador (Barros e Falcão, 2014, p. 2, tradução nossa).

Seguindo ao contexto da inovação nas práticas didáticas pedagógicas educativas ao ensino e aprendizagem, entendemos que os desafios docentes são grandes e expostos ao seu público, e percebemos que não cabe ao docente a configuração, sobre a falta de conhecimento de instrumentos tecnológicos em sua carreira profissional, que implique para uma menores chances de um bom ensino e aprendizagem em sala de aula.

Então:

A formação do professor tem uma história, portanto, tem passado, vive o presente e busca levantar algumas perspectivas para o futuro. No passado algumas tendências pedagógicas que

tiveram como preocupação a formação do professor voltada para o desenvolvimento do ensino, destacando ora o professor, ora o aluno, ora a técnica, ora o conteúdo. Já no presente, a tendência pedagógica que se volta para uma formação em que vincula ensino e pesquisa, ainda em construção. Para o futuro é possível fazer algumas projeções daquilo que está constituído no presente (Neto e Maciel, 2016, p. 174).

Entendemos que a melhor maneira de mitigar deficiência de conhecimento tecnológico, é a busca pela aprendizagem ao uso da tecnologia como instrumento de mediação metodológica, que gera contexto educacional, com melhor perspectiva de ensino e aprendizagem aos alunos como ação inovadora didática no fazer pedagógico. Em consonância a Barros e Falcão, (2014, p. 2, tradução nossa): “A definição de inovação resulta da confluência de uma pluralidade de perspectivas e opiniões, sendo caracterizada como fenômeno aberto e multidimensional”.

Cabe reportar questionamentos sobre a inovação didática do professor, visto que, em hipótese nenhuma, podemos pensar como se fosse a única maneira de mediar as Práticas docentes e sua complexidade em diversidade de opiniões. Salientamos, que a inovação didática do professor química/biologia, não é uma das mais fáceis para fazer em sala de aula, mas, entendemos que dentro das circunstâncias pedagógicas, o docente deve buscar soluções diferentes e inovadoras através das TICs para uma melhor exposição de conteúdo em sala de aula, pois entendemos que a:

A Química e Biologia são disciplinas classificadas como complicadas pelos alunos, e por esta razão, é essencial que os professores busquem, por meio do uso de temas do cotidiano, atrair a atenção e o desejo dos estudantes de compreender os fenômenos que precisam ser interpretados (Santos e Ferreira, 2018, p. 498).

Diante dos recursos tecnológicos como instrumentos metodológicos da prática docente, a inovação didática na educação pode ser entendida da seguinte maneira:

As escolas ainda não evoluíram no sentido da utilização das inovações tecnológicas que estão em constante evolução na nossa sociedade. Se por um lado há muitas ferramentas novas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da educação, por outro nos deparamos com a precariedade estrutural e pessoal na rede pública do Brasil. De 2008 para cá, os recursos não aumentaram e o problema permanece o mesmo: professores sem a devida orientação sobre como utilizar tais ferramentas, falta de uma sala adequada para o trabalho com as turmas, falta de manutenção dos equipamentos e rede, entre outras coisas (Silveira, 2019, p. 32).

No entanto, o docente diante de muitas barreiras que a cada momento se depara nas escolas, exemplificamos, quanto à forma de usar as ferramentas

tecnológicas em sala de aula, o docente deve ofuscar os empecilhos, e ir na busca incessantemente uma melhor forma de produção metodológica, resultado da inovação didática pedagógica para um melhor no ensino e aprendizagem de química/biologia.

A inovação didática pedagógica deve acontecer a partir de um posicionamento do professor que, por meio de um pensamento crítico, percebe que precisa transcender sua metodologia habitual de ensino, dando lugar a uma prática que favorece o ensino e a aprendizagem. Assim, para que necessariamente ocorra uma mudança educacional, é necessário que haja uma descontinuidade do que vinha sendo empregado até então, para que novas estratégias possam ser utilizadas e que sejam direcionadas para o contexto em que aquela comunidade escolar está inserida (Silveira, 2019, p. 34).

No contexto das inovações didáticas do professor de química/biologia, o resultado de estratégia metodológica deve estar inserida a partir da intenção educacional de novas práticas de uso das tecnologias, sendo o docente responsável em organizar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, em uma prática pedagógica que esteja integrada à sociedade da informação e do conhecimento e usos das TICs. Assim, o docente pode tornar consciente em que tipo de professor precisa ser para atender as demandas educacionais contemporâneas. Neste sentido, a figura do professor:

Constitui-se em uma das principais engrenagens do processo educacional, em qualquer nível de ensino, mesmo ainda que não precise, necessariamente, se constituir em um profissional de vanguarda, o professor precisa estar atento a todas as demandas da sociedade, para que o seu trabalho tenha um propósito para a vida dos seus alunos e, para isso, precisa estar em constante formação de modo que esta esteja apoiada na sua ação (Moreira e Bottentuit, 2019, p. 3, tradução nossa).

No entanto, o professor, sendo uma das principais engrenagens do processo educacional, deverá ter, diariamente, o propósito de apresentar cada vez melhor as práticas inovadoras no fazer pedagógico, tornando-se como um verdadeiro professor inovador perante aos desafios do bombardeio de informações das mais variadas mudanças tecnológicas, vindas de todos os meios de comunicação. Sendo assim:

É urgente repensar nossas práticas pedagógicas para atender às necessidades de formação das novas gerações. Somente investimentos em tecnologia não são suficientes para trabalhar com essa geração que vive plugada, que é impaciente e imediatista. É preciso qualificar melhor os professores no ambiente de trabalho. É urgente que cada professor reflita sobre sua prática e avalie o quanto ela está atualizada para atender as demandas do alunado. Somente dessa forma será possível repensar o modelo atual (Castanha e Castro, 2010, p. 32).

Ao se repensar as práticas pedagógicas, as inovações didáticas na educação têm passado diariamente por mudanças durante o decorrer dos anos, refletindo diretamente no papel do professor em sua prática diária. Por intermédios dos relatos históricos, desde o meado do século XX, os docentes têm sido desafiados a uma mudança de postura em sua prática pedagógica, passando de meros transmissores de conhecimentos para mediadores do conhecimento, então:

Percebemos a importância dada ao professor, uma vez que este como autoridade máxima do conhecimento é quem determinará as ações dos alunos; é quem prescreverá o que fazer, como fazer, quanto fazer. Por meio de todos esses mecanismos espera-se que o futuro professor venha a “desabrochar” em um dado momento, pois a educação é tomada como produto. Não há uma preocupação com o processo, mas com o resultado final (Neto e Maciel, 2016, p. 175, tradução nossa).

Sendo assim, as metodologias e práticas pedagógicas conservadoras utilizadas para a reprodução de conhecimentos sofreram alterações. Com efeito, o docente de química/biologia deve ampliar seus conhecimentos no campo da tecnologia da informação a fim de impulsionar a adoção de práticas inovadoras que favoreçam a produção do conhecimento para um melhor ensino e aprendizagem da educação.

Podemos dizer que:

A produção de aparatos materiais ou intelectuais suscetíveis de oferecerem soluções a problemas práticos de nossa vida cotidiana, relacionando as diversidades de instrumentos tecnológicos de ponta, ao tempo em que elas surgem. As tecnologias variam, mudam, se transformam, se ampliam, de acordo com o momento histórico em que vivemos (Leite, 2015, p. 21, tradução nossa).

Devido à rapidez das transformações tecnológicas, o professor de química/biologia, deve estar atento a todas as mudanças de comunicação, pois, sua prática pedagógica está direcionada a ministrar conteúdos por ele dominados, pois:

É fundamental que o educador perceba que as novas tecnologias presentes no cotidiano ajudam a promover a interação escola e sociedade. Portanto, além de aprender sobre o uso das novas tecnologias, deve repensar a mudança sua prática pedagógica para melhorar a qualidade de ensino que promove o desenvolvimento do aluno como indivíduo consciente dos seus direitos e deveres sociais (Inada e Dubay, 2016, p. 3, tradução nossa).

Portanto, de certa forma, se o docente de química/biologia não tem conhecimento dos instrumentos digitais, pode demonstrar insegurança, no entanto, o professor deve entender que, em relação às novas tecnologias, ele também é um aluno, sendo necessário aprender a utilizá-las para fazer um bom uso destas em

sala de aula. Convém ressaltar que o uso de novas tecnologias ainda esteja muito longe de ser uma realidade para a maioria dos educadores nas escolas públicas e, por isso, poucos docentes possuem conhecimento ou habilidade para desenvolver suas atividades pedagógicas.

O Uso da Tecnologia de Informação e Comunicação como Ferramenta Didática na Inovação do Ensino e Aprendizagem da Formação Docente

Neste subcapítulo, abordam-se algumas concepções do que vem ser o uso da tecnologia de informação e comunicação, como ferramenta didática na inovação do ensino e da aprendizagem na formação docente de química e biologia, e aprofundar, e ter certeza da existência de uma conjuntura universal, demonstrada na universalidade de contextos, compreendido em várias dimensões e argumentações, que exemplificam os moldes na formação do docente. Neste sentido:

O docente deve estar interessado em atualizar os meios metodológicos que auxiliam na prática de um ensino de qualidade, através de meios existentes, em que o professor deve considerar o ambiente, os valores, e a visão de mundo dos seus alunos, demonstrado no espaço curto, em que as mudanças metodológicas e tecnológicas devem ser prioridades para melhorar o ensino e aprendizagem (Flores *et al.*, 2017, p. 4, tradução nossa).

Quanto à prática de um ensino de qualidade, através do uso da tecnologia de informação e comunicação, compreendemos que há competências necessárias presentes no perfil profissional do professor de química e biologia, compreendido através da inserção curricular das TICs, como objeto de mediação didática na inovação para melhor ensino e aprendizagem e:

Diante das exigências e reivindicações sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores trazem para a discussão a inserção curricular das TIC[s] na formação de professores e a literatura digital dos formadores. O professor tem um papel central na inserção curricular das TIC[s], pois é ele o responsável pela ressignificação do emprego dessa em suas práticas, por sua vez, é dependente das competências que este possui para mobilizar tais conhecimentos. Para que ocorra a integração das TIC[s] no ensino desafia-se o professor em competências múltiplas que muitas vezes ultrapassam a sua familiaridade no uso eficiente de seus recursos (Schumacher *et al.*, 2016, p. 2, tradução nossa).

Diante disso, a Unesco, (2008) tem proposta de educação inclusiva “a adequada integração das TIC[s] em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional; e fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia (Unesco, 2008, p. 9, citado em Schumacher *et al.*, 2016, p. 2, tradução nossa).

De acordo com Riedner e Pischetola, (2016, p. 38, tradução nossa) fazemos uma reflexão, que, diante da perspectiva atual e dos desafios, as certezas e as dúvidas, arremetem como garantir que os professores estejam preparados para trabalhar com as tecnologias digitais na escola, se na conjectura de, “formação inicial não contemplar essa situação de aprendizagem tecnológico, e, pós formados, encontram dificuldades no avanço desses trabalhos devido ao fato, de não terem o mínimo de conhecimento acerca do manuseio de instrumentos tecnológicos”.

Em um sentido amplo, com base nas palavras de Simões e Gouveia (2011, p. 67, tradução nossa): “Apropriar-se de uma tecnologia vai para além do simples saber usar com destreza e mestria um dado utensílio, ou conjunto de utensílios.” Essa realidade exige uma nova postura dos professores, a partir de uma auto avaliação, ou seja, sempre fazer uma análise e um questionamento sobre suas práticas pedagógicas atuais, ante as possibilidades ampliadas de aprender do fazer pedagógico para que as aulas sejam mais interessantes.

O uso da tecnologia da informação pelo professor para a “integração” em qualquer nível de ensino não significa mudança nas práticas e metodologias, mas, aponta perspectivas dos professores como o centro da inovação da prática com o uso de instrumento tecnológico, pois, esta ferramenta não sendo usada de modo correto pode se tornar um instrumento vazio, mas:

Entendemos que o professor que tiver a competência necessária no uso das TIC[s] pode interagir com resultados bastante positivos com os alunos naquele ambiente, que lhes é conhecido e familiar, tornando assim, o aprendizado mais lúdico e próximo do contexto em que os alunos vivem. O professor, como mediador em sala de aula entre o conhecimento e o aluno, pode, e deve desenvolver esta função primordial através de novas competências que ajustem seu desempenho às inovações (Dias e Teixeira, 2018, p. 2, tradução nossa).

Contudo, sempre haverá oportunidade de integração nos níveis de ensino na preparação de competências curriculares na aplicação correta do uso das ferramentas tecnológica pelos professores, portanto, haverá cabimento para desenvolvimento de competências através das práticas pedagógicas em sala de aula.

Vale ressaltar, no sentido de desenvolver competências, o docente deve estar à procura de capacitação no aprendizado de conhecimentos tecnológicos para uma melhor educação, devendo entender como manusear o computador, e exigir o domínio dos recursos conjuntamente com prática pedagógica, uma vez que somente aprendizagem do uso de computadores não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino. Depreendemos na declaração de Berbel, (1999, citado em Fantin, 2012, p. 42, tradução nossa):

Uma aula mal preparada não será interessante apenas com o uso do computador. A tecnologia poderá mascarar a deficiência de um professor, mas, se usada inadequadamente, não deixa de ser prejudicial ao estudante. Nada substitui o verdadeiro professor.

Convém salientar que o professor ao desmascarar sua deficiência quanto ao uso da tecnologia, necessita buscar o melhor momento de efetivar uso de computadores e da internet no seu dia a dia. No entanto, isso requer uma mudança importante em seu papel de professor referente como mediador do conhecimento, abdicando de se ver como o centro da dinâmica de sala de aula, e como transmissor de conhecimento, de acordo com Rezende (2017, p. 31, tradução nossa): “Na realidade, é necessário capacitar os educadores de modo a utilizarem essas ferramentas de forma intencional e mediada”, portanto, o professor deve assumir seu papel de arquiteto da aprendizagem, mediando, motivando, e buscando personalizar o seu trabalho, a demanda acadêmica de cada estudante.

De acordo com Soares e Luciano, (2004, p. 2, tradução nossa), podemos dizer que, “o uso das tecnologias digitais no contexto educacional pode levar a falsa ideia de que a simples presença desses recursos, como ferramenta didática garante o desenvolvimento da aprendizagem de forma inovadora”.

A prática docente em seu decurso de aprendizagem na busca de conhecimento ao uso de tecnologias na educação, é contemplado em alguns aspectos importantes, como: 1) O novo papel do professor; 2) Integração das novas tecnologias ao currículo; 3) Adoção de práticas de ensino híbrido; 4) Análise de dados sobre aprendizagem e planejamento pedagógico com base nos dados de aprendizagem registradas nas plataformas digitais; 5) Conhecimento técnico para uso criativo e efetivo da infraestrutura tecnológica; 6) Desafios da gestão de sala de aula com recursos tecnológicos, entre outras possibilidades (Nunes e Mesquita, 2014, p. 14).

Com base nas práticas do uso das ferramentas tecnológica, o professor tem a possibilidade de propor mudanças metodológicas e transformar o uso de tecnologia numa prática usual em sala de aula. O professor deve apresentar uma aula mais atraente para facilitar o melhor entendimento dos estudantes, com base nas palavras de Fantin, (2012, p. 438, tradução nossa) destacamos que “grande parte dos professores do ensino básico faz uso de tecnologias na sua vida pessoal com bastante facilidade, ao contrário do que acontece quando se trata dos usos educativos dessas tecnologias”. Podemos dizer que:

O ensino disciplinares seria bem mais simples para aprendizagem e de forma agradável se os docentes abandonassem as metodologias consideradas ultrapassadas, onde utilizam apenas a metodologia expositiva, onde o estudante recebe tudo pronto, não procura problematizar e nem questionar, e nem é questionado sobre o que “aprendeu”, e não sabendo relacioná-lo o assunto dado pelo professor com o meio em que vive. Quando o professor está diante dessa situação de mudança, deve buscar encontrar e adquirir dinâmicas próprias para um melhor desenvolvimento da sua atividade profissional (Bernardelli, 2004, p. 2, tradução nossa).

Ao adquirir o aprendizado do uso da tecnologia na dinâmica metodológica, o professor gera mudanças em sua atividade profissional quanto ao uso dessa ferramenta didática de inovação tecnológica, a qual, deve refletir o grau de satisfação em sua prática docente com o novo aprendizado.

Nas palavras de Nunes, C. & Mesquita, (2014, p. 13, tradução nossa) confirmamos que:

A formação de professores é fundamental para assegurar o uso consequente, criativo e eficaz de tecnologias nas escolas". Os autores ainda esclarecem que, "se tratando de processos de inovação, há algumas características que devem ser explicitadas para a reflexão dos professores.

Como, 1) Risco: os professores precisam sair da chamada "zona de conforto" e tentar abordagens pedagógicas diferenciadas; 2) Erro: o erro deve ser acolhido como uma forma produtiva de mudança e essencial em qualquer processo de aprendizagem; 3) Aprendizagem: professores precisam de desenvolvimento profissional para continuar aprendendo sobre novos conteúdos e processos; 4) Crítica: professores, como todos os profissionais, devem se deixar observar e permanecer abertos a *feedbacks* e impressões dos gestores, pares e alunos (Nunes e Mesquita, 2014, p. 13, tradução nossa).

Tendo em vista que o professor deve ser criativo em sala de aula, de acordo com Veiga, (2014, pp. 332, 333, tradução nossa), podemos sublinhar que:

A docência requer formação profissional para seu exercício, reconhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Entendemos que:

Essa nova forma de ensinar não é fácil para professores acostumados com seu papel tradicional de comunicar e transmitir o que ensinam e conhecem bem. Nessa direção, as TICs precisam ser incorporadas no ensino superior para propiciar, à comunidade acadêmica a possibilidade de conhecer formas diversas de transmitir e produzir conhecimento (Rosa e Cecílio, 2010, p. 111, tradução nossa).

Diante de várias dimensões didáticas, o professor é quem tem as ideias da inovação, toma a iniciativa para propor novas estratégias e metodologias ou, de outro modo, apresenta novas, e diferentes formas de sequenciar o manuseio de instrumentos tecnológicos, precisamente, sobre as novas tecnologias da informação que se abre ao educador, uma nova postura na prática docente através das aberturas de novas possibilidades de ensino e aprendizagem para uma melhor educação. Segundo Oliveira *et al.* (2013, p. 8): "O professor deve estudar e aprender a pesquisar sobre as TIC dentro do processo de ensino-aprendizagem, para que possam se tornar um meio diferenciado de ensinar, e não um reforço das práticas de ensino tradicionais".

Então:

O emprego das TICs na educação inova pedagogicamente porque apresenta novas formas de trabalhar na escola. Se esta tem de

acompanhar as transformações sociais, isso supõe quebrar as barreiras que a separam do mundo exterior, onde vive o aluno e onde ele vai absorver grande parte das informações que lhe interessam (Rosa e Cecílio, 2010, p. 120, tradução nossa).

Observamos os argumentos em Levy (1999, citado em Schumacher *et al.*, 2017, p. 564, tradução nossa), que:

As novas tecnologias devem ser empregadas para enriquecer o ambiente educacional e, para dar conta dessa inserção no cenário educacional, é solicitado aos professores novos saberes e competências para lidar criticamente com as TIC[s] em seu dia a dia docente.

Em Schumacher *et al.* (2017, p. 564, tradução nossa) esclarecemos que: “O professor passa a ser o encarregado de uma grande responsabilidade – a de utilizar as TIC como recurso para construir e difundir conhecimentos em sua prática docente”.

Em ambiente da realidade profissional, o professor passa ser incumbido de uma grande responsabilidade, ou seja, a de utilizar a tecnologia da informação e comunicação como recurso para construção e conquista de conhecimentos em sua carreira docente, então:

Vivenciar novas formas de ensinar e aprender incorporando as tecnologias requer cuidado com a formação inicial e continuada do professor[...]é necessário o professor dominar a utilização pedagógica das tecnologias, de forma que elas facilitem a aprendizagem, sejam objeto de conhecimento a ser democratizado e instrumento para a construção de conhecimento (Oliveira e Chiof, 2014, p. 6, tradução nossa).

Diante da responsabilidade da prática docente, e da complexidade da abrangência do fazer pedagógico, o docente deve prosseguir na busca do domínio do conhecimento teórico, e das conjecturas básicas de educação com a finalidade de, cada vez mais, aprimorar sua didática e, metodologias de ensino e aprendizagem através de recursos tecnológicos, que contribui para melhoria da prática docente em sala de aula.

De acordo com Schumacher *et al.* (2017, p. 564, tradução nossa), observamos que:

O uso das TIC[s] pelo docente não se resume à aprendizagem de um determinado aplicativo, mas em [sic] encontrar formas produtivas e viáveis de integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem à luz da estrutura curricular e da identidade e contexto de cada escola.

A inovação tecnológica corresponde na prática docente, um fator essencial a ser considerado como panorama necessário, inseparável, construído através da dinâmica e contraditório do dia a dia do fazer pedagógico. Entendemos que o

professor não deve ficar restrito à aquisição de conteúdo específicos relativos ao ensino, mas, integrando a complexidade do fazer pedagógico através de recursos tecnológicos que viabiliza um melhor ensino e aprendizagem em sala de aula, desse modo: Podemos tecer um paralelo entre a escola inclusiva e a formação de professores, posto que se evidencie que a inclusão escolar exige mudança, não só do ser professor, mas também dele, e da instituição escolar como um todo. Formar para a reflexão e para a mudança é primordial quando se fala em formação de professores e inclusão e a formação permanente se torna um momento oportuno para essa conquista (Prais *et al.*, 2017, p. 83, tradução nossa).

Em virtude dos paradigmas inovadores que exige cada vez mais na formação docente quanto ao uso de instrumentos tecnológico, o professor deve começar pelo domínio das ferramentas, ou melhor, pelo domínio das tecnologias em sua forma operacional, para ampliar o conhecimento das diferentes modalidades do uso da informática na educação e, aprender a programar, elaborar os instrumentos de multimídia, saber como usar a internet e, entender os recursos que oferecem para a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, que é reflexivo sobre o emprego das tecnologias na prática docente, inerente:

Ao processo de modernização social, que imprimir novas configurações nas relações de ensino e de aprendizagem que intercedem às práticas educativas, que requer professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado, e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador (Farias e Rocha, 2012. p. 48, tradução nossa).

Pensar a formação docente, significa dizer que, a sua vocação para esta área, vem sendo construída desde o período em que foram alunos, que, de fato, é quando começa a formação de suas ideias, de atitudes, e seus comportamentos sobre o ato e a forma de ensinar, demonstrado no comportamento nem sempre de forma reflexiva, mas, baseando-se no senso comum.

Nessa esteira, Nóvoa, (1999), Perrenoud, (2000), Schön, (1977) refletem que, “a formação docente é relativamente um processo contínuo e permanente, em que os saberes e competências são resultados da formação inicial, das experiências profissionais, das diversas aprendizagens realizadas ao longo da vida” (*apud* Resque e Eliasquevici, 2012, p. 6, tradução nossa).

Entendemos que o professor para alcançar aprendizado tecnológico ao longo de sua formação, deve perceber que a tecnologia não pode estar dissociada de sua atuação como docente, tampouco limitar a dimensão pedagógica ao contexto metodológico, entre a teoria, técnica do ensino e aprendizagem em sala de aula, em que, consideramos como um processo que integra o domínio de recursos tecnológicos, atuação pedagógica, e conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar ação em sala de aula, então:

O professor só conseguirá mudar a sua prática pedagógica e melhorar a qualidade de ensino por meio da formação

continuada, buscando conhecimento para ajudar a compreender e acompanhar as transformações pelas quais o mundo vem passando e que refletem na vida escolar, onde se faz necessário o uso dos recursos tecnológicos para obter e agilizar o acesso às informações (Inada e Dubay, 2016, p. 3, tradução nossa).

Em concordância, a inovação tende a surgir de forma constantes no decorrer do processo de formação docente nos ensinos curriculares, a partir da realidade, práticas, conhecimentos e anseios, em que, as inovações tecnológicas são os instrumentos potenciais deste processo de ensino e aprendizagem, considerando, que há envolvimento direto do professor com o objeto de transformação, modo de ensinar e aprender a prática docente. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 9, citado em Ferreira, 2017, p. 35, tradução nossa) afirma que, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Entendemos que:

A tecnologia da informação e comunicação são utilizadas com finalidades diversas no contexto escolar, promovem ensino e aprendizagem contextualizada em diferentes tempos e espaços, apresentam uma nova estratégia e ferramenta integrada ao processo de ensino e aprendizagem e, motivam os estudantes para o estudo e aprendizagem dos conteúdos escolares, para tornarem cidadãos críticos no uso das ferramentas [benefícios, limites e malefícios] para o acesso e compreensão das variadas informações veiculadas pelas TIC[s] entre outros (Ferreira, 2017, p. 24, tradução nossa).

O docente deve ser um profissional da educação inovador em sua forma de aprender e ensinar e, constantemente necessita rever suas práticas metodológicas no decorrer da transferência do conhecimento em sala de aula. A revisão das práticas metodológicas, deve estar presente junto aos instrumentos tecnológicos que garante um mais perfeito ajuste necessário a obtenção de um melhor aproveitamento dos conteúdos curriculares dos discentes, esclarecemos que:

Sem a pretensão de ditar regras ou prescrever como os profissionais da educação devem agir em suas práticas pedagógicas, mas, é necessário ter clareza de que, quando o assunto é proferir ensino e tecnologia em unidade, para muitos educadores, o primeiro movimento é a não utilização da tecnologia pelo simples fato de desconhecerem suas potencialidades para o ensino, ou mesmo rejeitar um conhecimento envolvendo o contexto social em que estão inseridos (Kurtz e Silva, 2018, p. 3, tradução nossa).

Nas palavras de Andrade (2003 *apud* Zaionz *et al.*, 2016, p. 5, tradução nossa), revisar as “formas educacionais é uma consequência da formação dos educadores”. Complementando a visão do autor, podemos dizer que a prática

docente inclui o conhecimento técnico pedagógico das potencialidades do uso das tecnologias em sala de aula e, como as tecnologias podem ser conectadas com uma prática entendida como inovadora.

A prática docente inovadora pode ser entendida como um conjunto de direcionamentos pedagógicos que interligam entre si, onde, o professor as utiliza como práticas metodológica de ensino com ferramentas tecnológicas para uma melhor transmissão dos conhecimentos aos estudantes. Segundo Zaionz *et al.* (2016, p. 5, tradução nossa), “o professor tem conhecimento e utiliza o computador, mas, não domina os instrumentos da tecnologia associada ao uso pedagógico”.

De acordo com Zaionz *et al.*, (2016, p. 5) esclarecemos que:

Não se trata de formar o docente para saber manusear esse ou aquele instrumento tecnológico, mas, como relacionar o conteúdo com o instrumento adequado para um maior proveito possível no desenvolvimento dos indivíduos que estão buscando conhecimento.

Assim:

Não basta que o profissional tenha sólidos conhecimentos em sua área de atuação, pois ele deve ter um papel de mediador nas mais variadas discussões que apresentamos em sala de aula, sem influenciar diretamente seus estudantes com opiniões formadas. Deve, portanto, fomentar nos discentes o pensamento crítico e a capacidade de chegar às suas próprias conclusões (Silveira, 2019, p. 36, tradução nossa).

Diante da realidade educacional quanto ao uso das TICs como ferramentas pedagógica, cabe lembrar as implicações educacionais que o docente deve adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) preconizam que se deve garantir a qualidade e a permanência do aluno na escola e que, alcance essa qualidade, dentre outros aspectos, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo estejam dispostos a inovar, fazendo valer da aplicação de novas tecnologias. Segundo as Diretrizes, é também com o apoio das novas tecnologias que o estudante poderá se posicionar perante as inovações que irá deparar no seu dia a dia.

É interessante, entendermos, que não basta somente o acesso à internet e a um conjunto de softwares. Precisamos, sim, de uma mudança comportamental, que implica, sobretudo, em um profissional comprometido com seus alunos na relação com o saber, somado a uma consciência crítica e planetária, na ação colaborativa e coletiva, assim como, o papel transformador e ético que desempenha dentro da sociedade (Públio, 2018, p. 202, tradução nossa).

Consideramos que o professor é o mediador do processo ensino e aprendizagem, precisa estar atento as renovações tecnológicas como instrumento pedagógico dentro e fora de sala de aula. A busca pela renovação ao conhecimento,

deve estar introduzido na trajetória profissional do docente, como dominar o ato de ensinar e formar estudantes, que permanece como natureza de seu trabalho, implicando todos os aspectos educacionais implicados no processo de ensino e aprendizagem, no entanto:

É preciso desenvolver questionamentos sobre a tomada de consciência da importância da utilização das tecnologias na escola, o que depende das possibilidades que o educador observa através de sua interação com as mesmas, bem como a necessidade de formação adequada e de qualidade aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que as tecnologias sejam implementadas em uma perspectiva de desenvolvimento no processo de aprendizagem, enriquecendo seus conhecimentos e de seus estudantes (Públio, 2018, p. 9, tradução nossa).

Ressaltamos, que os moldes de utilização da tecnologia da informação pelo professor, exemplificados não só quanto ao seu uso correto, mas, qual o melhor caminho a ser percorrido. Porém, o docente tem a obrigação de pensar em sua capacitação como profissional educativo, e como inovador das práticas pedagógicas.

Concluimos, diante de várias apresentações pedagógicas, encontra-se um dos maiores desafios na educação, ou seja, o aprendizado do manuseio das ferramentas tecnológicas no processo educacional. Conforme todas as ideias e convicções vistas anteriormente, constatamos que a utilização dessa ferramenta na metodologia de ensino, favorece o desenvolvimento da linguagem verbal e visual, que proporciona uma aprendizagem significativa dos estudantes, que hoje a cada dia se mantém conectado, e não poderia ser diferentes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inovação didática no ensino de Química e Biologia depende diretamente da formação, das competências e da postura reflexiva do professor diante das mudanças tecnológicas e pedagógicas contemporâneas. O uso das TICs deve ultrapassar o mero domínio técnico, configurando-se como ferramenta mediadora capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, aproximar a escola da realidade dos estudantes e promover práticas mais interativas, críticas e contextualizadas. Entretanto, a inovação enfrenta obstáculos estruturais e formativos que exigem políticas de capacitação contínua, investimentos institucionais e engajamento docente. Assim, o professor precisa reinventar sua prática, assumir-se como mediador e pesquisador e integrar a tecnologia com intencionalidade pedagógica, garantindo que essa inovação resulte em aprendizagens significativas e em uma educação alinhada às demandas da sociedade da informação. Dessa forma, a inovação didática torna-se um processo permanente, sustentado pela reflexão, pela formação continuada e pela busca constante de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D.; FALCÃO, J. **Inovação didática e formação docente**. 2014.
- BERNADELLI, A. **Metodologias de ensino e uso de tecnologias**. 2004.
- BERBEL, N. **A aula e o uso de tecnologias**. In: FANTIN, M. *Tecnologias na prática docente*. 2012.
- CASTANHA, A.; CASTRO, M. **Práticas pedagógicas e tecnologias na educação**. 2010.
- DIAS, P.; TEIXEIRA, A. **Competências docentes no uso das TICs**. 2018.
- FARIAS, I.; ROCHA, J. **Modernização social e práticas educativas**. 2012.
- FERREIRA, M. **TICs e inovação pedagógica**. 2017.
- FLORES, A. *et al.* **Atualização metodológica na prática docente**. 2017.
- FANTIN, M. **Tecnologias e práticas pedagógicas**. 2012.
- INADA, F.; DUBAY, C. **Tecnologias digitais e formação docente**. 2016.
- LEITE, S. **Tecnologia e educação contemporânea**. 2015.
- MOREIRA, M.; BOTTENTUIT, J. **O papel do professor na sociedade digital**. 2019.
- NETO, J.; MACIEL, F. **Formação docente e práticas pedagógicas**. 2016.
- NUNES, C.; MESQUITA, R. **Formação docente e inovação tecnológica**. 2014.
- OLIVEIRA, J.; CHIOF, D. **Tecnologias e mediação docente**. 2014.
- OLIVEIRA, M. *et al.* **TICs no processo de ensino-aprendizagem**. 2013.
- PÚBLIO, A. **TICs na sala de aula e impacto educacional**. 2018.
- PRAIS, E. *et al.* **Formação docente para a inclusão e inovação**. 2017.
- REZENDE, T. **Uso intencional das tecnologias na pedagogia**. 2017.
- RIEDNER, D.; PISCHETOLA, M. **Formação inicial e tecnologias digitais**. 2016.
- ROSA, S.; CECÍLIO, M. **Tecnologia, ensino e aprendizagem**. 2010.
- SANTOS, R.; FERREIRA, S. **Ensino de Ciências e dificuldades dos alunos**. 2018.
- SCHUMACHER, A. *et al.* **Competências docentes para o uso das TICs**. 2016; 2017.
- SILVEIRA, M. **Inovação tecnológica e desafios da escola pública**. 2019.
- SIMÕES, L.; GOUVEIA, R. **Apropriação tecnológica e prática pedagógica**. 2011.

SOARES, M.; LUCIANO, C. **Uso pedagógico das tecnologias digitais**. 2004.

UNESCO. **Padrões de competências em TIC para professores**. 2008.

ZAIONZ, V. *et al.* **Prática docente inovadora e tecnologias digitais**. 2016.



A Inovação Tecnológica nas Práticas Docente no Ensino de Química e Biologia

Technological Innovation in Teaching Practices in Chemistry and Biology Education

Sandra Alves Caitano De Menezes

Resumo: O trabalho aborda o uso de inovações tecnológicas nas práticas docentes de Química e Biologia, investigando como as TICs são aplicadas dentro e fora da sala de aula. O estudo busca mostrar que os professores das escolas estaduais A e B podem superar dificuldades no uso dessas tecnologias por meio da motivação e da formação continuada. A pesquisa segue a metodologia da pesquisa-ação, desenvolvida em quatro etapas: diagnóstico, ação, avaliação e reflexão, com abordagem qualitativa e caráter exploratório. Foram utilizados instrumentos como entrevistas não estruturadas, questionários, vídeos motivacionais e interação via WhatsApp. Os resultados confirmam a eficácia da pesquisa-ação e indicam a necessidade de aplicar novas metodologias semelhantes para aprofundar o uso das TICs na prática pedagógica.

Palavras-chave: inovação pedagógica; uso de tecnologias na educação; aplicação das TICs.

Abstract: This work addresses the use of technological innovations in teaching practices in Chemistry and Biology, investigating how ICTs are applied inside and outside the classroom. The study seeks to show that teachers in state schools A and B can overcome difficulties in using these technologies through motivation and continuing education. The research follows the action-research methodology, developed in four stages: diagnosis, action, evaluation, and reflection, with a qualitative approach and exploratory character. Instruments such as unstructured interviews, questionnaires, motivational videos, and interaction via WhatsApp were used. The results confirm the effectiveness of action research and indicate the need to apply new similar methodologies to deepen the use of ICTs in pedagogical practice.

Keywords: pedagogical innovation; use of technologies in education; application of ICTs.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um universo em que as evoluções científicas e tecnológicas acontecem cada vez mais no cotidiano das pessoas, onde as inovações a cada dia, transformam a forma de se comunicar e relacionar entre elas, ultrapassando fronteiras em uma diversidade de temas em torno de novas tecnologias de informação e comunicação, que nos remete as reflexões que facilitam nossas vidas aprofundadas ao longo dos tempos.

A inovação tecnológica tem sido constante tema utilizado na educação, sustentando novos contextos, novas variações de procedimentos, facilitam estruturar as práticas pedagógicas, sendo extremamente necessário em um ambiente escolar na utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de química e biologia.

Nos últimos vinte anos, estamos vivenciando, inúmeras produções de vários pesquisadores contextualizando a formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento dos aprendizados necessário, sobre, a tecnologia da informação e comunicação, como instrumentos significativo para uma melhor prática pedagógica dentro e fora de sala de aula.

CONHECIMENTOS E USOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE QUÍMICA E BIOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a base teórica que auxiliará a análise e compreensão do objetivo geral deste projeto final que é analisar as práticas docente referente ao uso de instrumentos da tecnologia da informação e comunicação no ensino de química e biologia em sala de aula.

Apresentamos a organização do marco teórico para discussão em quatro subcapítulos, que trata da capacitação dos professores de química e biologia; a educação na era do conhecimento – o novo papel do docente; o uso da tecnologia de informação e comunicação como ferramenta didática na inovação de ensino e aprendizagem da formação docente; e a inovação didática do professor de química na produção metodológica de ensino e aprendizagem com instrumento tecnológico.

A Capacitação dos Professores de Química e Biologia

Neste subcapítulo, abordaremos a ideia de capacitação dos professores de química e biologia em relação à busca de inovação como desafio aos competências profissionais, e conhecimento pedagógico especializado, e demais áreas para melhor compreensão do tema sobre a Inovação Tecnológica na Formação Docente no Ensino de Química e Biologia. Deste modo, apresentaremos algumas diversidades autorais e suas definições sobre a capacitação continuada nas competências tecnológicas da informação e comunicação nas práticas pedagógicas.

Para que qualquer mudança educacional aconteça:

[...] é imprescindível que os professores, que estão cotidianamente em contato com os alunos, estejam preparados e motivados para promoverem qualquer transformação na educação. No entanto, muitos são os conflitos que precisam ser encarados e vencidos pelos docentes, visto que essa profissão está cada dia mais desprestigiada em nosso país (Silveira, 2019, p. 24, tradução nossa).

Nas variadas literaturas relacionadas à formação de professores, observamos uma complexidade de opiniões nas diversidades autorais que defendem a necessidade de melhoria no perfil dos cursos de licenciatura tendo em vista a melhor capacitação docente, em Veiga (2014, p. 330, tradução nossa) entendemos que: “A formação continuada busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa”.

Diante da importância de contextualizar:

[...] o ensino de química/biologia, por meio de uma abordagem que colabore para a formação do cidadão, de maneira que este se desenvolva integralmente e seja capaz de atuar de forma crítica na realidade em que vive, o professor deve ser mediador na leitura e compreensão do universo como um todo. Desta forma, vale-se ressaltar a importância da formação continuada desse docente, que deverá estar atualizado sempre com os acontecimentos e mudanças ocorridas à sua volta (Fernandes e Silva, 2019, p. 179, tradução nossa).

Neste sentido, os professores de química e biologia devem buscar conhecimento através de formação continuada, com a finalidade de investimento na qualidade do trabalho e, por consequência, no sucesso dos estudantes.

Devido ao fato de estar em um ambiente com reflexos de acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, é imprescindível que o professor de química e biologia tenha uma interação cada vez mais intensa entre as áreas do conhecimento, que cause impacto positivo nas atividades pedagógicas através da formação continuada, sendo indispensável para a qualidade da formação dos estudantes.

Os professores precisam ser capacitados para um papel de orientador da aprendizagem dos alunos no mar de informações em que todos nos encontramos mergulhados na sociedade atual. Tal capacitação tem que ocorrer não apenas na formação inicial do professor, mas continuamente no próprio exercício da profissão docente (Porto; Queiroz e Santos, 2014, p. 251, tradução nossa).

Podemos dizer, que, a busca do conhecimento no exercício da profissão docente, o professor tende a se desvencilhar de várias características pessoais que resistem a sua capacitação para o seu desenvolvimento metodológico no fazer pedagógico.

Entendemos:

Quando os professores entram na carreira docente, não abandonam suas concepções, crenças e atitudes, tanto sobre o conteúdo do curso - conhecimentos e habilidades - quanto sobre a natureza e o propósito da aprendizagem, do ensino e dos papéis apropriados para alunos e professores. Ideias que foram sendo construídas ao longo de sua inserção no contexto escolar - enquanto aluno e fruto de sua história de vida pessoal - constituem uma das razões de resistência às mudanças (Freitas e Villani, 2002, p. 216, tradução nossa).

Em face da realidade do mundo tecnológico, o docente deve estar atento às mudanças dos cursos de formação continuada que atenda as demandas da educação atual, leva-se em consideração as aprendizagens de exposição didáticas

atrativas que, futuramente, traga os alunos para o assunto aplicado, em Silveira (2019, p. 25, tradução nossa): “É imprescindível que os professores, que estão cotidianamente em contato com os alunos, estejam preparados e motivados para promoverem qualquer transformação na educação”.

Então, o docente quando busca capacitação, significa estar motivado para práticas de melhor ensino e aprendizagem, com resultados positivos, cria condições necessárias para sua formação intelectual, social e moral, em Veiga (2014, p. 330, tradução nossa) entendemos que a formação não é algo concluído, que se apronta ou completa, é além disso, é a formação diária, é um processo permanente. Portanto, o docente deve adquirir um fazer pedagógico de qualidade constante que atenda a melhor educação de ensino-aprendizagem aos seus alunos em sala de aula.

No entanto, o professor ao querer se capacitar, diante da adversidade em que se encontra desprovido do conhecer tecnológico, entendemos, que nada é suficiente e acabado na educação, o conhecimento é o aprofundamento resultante da procura do saber e a capacitação do professor passa por decisões subjetivas que se quer aprender e, de acordo com Frizon *et al.* (2015, p. 5, tradução nossa) é na formação continuada que lhe permitirá continuidade na busca do conhecimento, é a aquisição de informações específicos de sua profissão.

De acordo com Rocha *et al.* (2018, p. 94, tradução nossa) esclarecemos:

Que uma sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício docente têm sido cada vez maiores, exigindo-se disposição pessoal e disponibilidade de tempo dos professores em sua prática diária de sala de aula.

Podemos dizer que:

Na maioria dos casos, o formato dos cursos de capacitação de professores tem ajudado a manter essas resistências, por descurar-se da necessidade de promover o pensar sistematicamente sobre os saberes da experiência do professor e de ajudá-lo a analisar e modificar suas concepções e seu desempenho, para adaptar-se às mudanças requeridas pelos novos paradigmas sociais (Freitas e Villani, 2002, p. 217, tradução nossa).

Em Fantin (2012, p. 440, tradução nossa) entendemos que parte do problema do professor desprovido de conhecimento tecnológicos estar nos cursos de formação inicial não estão preparando os professores para atuarem nesse contexto de mudanças nem para entenderem como as mídias e as tecnologias operam ou podem operar na prática pedagógica. Neste aspecto, a tecnologia da informação é um objeto da procura do conhecimento na capacitação docente, sendo o contexto de treinamento na investida do saber, aprender a fazer uma didática pedagógica com mais segurança e atrativa, diminuindo assim, a crise de identidade dos professores em sala de aula, que tem sido objeto de debates nas últimas décadas.

O sentido de entendimento em Prais *et al.*, (2017, p. 3, tradução nossa) sobre a capacitação do docente na perspectiva da sua formação, observamos que é através

da necessidade do contexto educacional que se tem subsídios teóricos e práticas que contempla atuação pedagógica a todos e, promove o acesso à aprendizagem para os alunos no contexto do ensino comum.

Contudo, não podemos deixar de destacar a capacitação docente citando a Resolução nº.2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, aprovada em julho de 2015, responsável por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diante disso, podemos sublinhar que a capacitação do docente ocorre na formação inicial, enquanto a formação continuada consiste em processo de preparação e de desenvolvimento profissional para as funções de magistério na Educação Básica em suas etapas e modalidades (Brasil, 2015, art. 3º).

Ambas etapas de formação docente são compreendidas como processos dinâmicos e complexos que se direcionam para a melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. Por sua vez, deve “[...] ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” Brasil (2015, art. 3º, § 3º).

Entendemos que ao analisar os atuais programas de capacitação de professores em exercício, verifica-se que a construção dos conhecimentos que orientam os projetos de inovação continua[m] ocorrendo no exterior do “mundo dos professores e das salas de aulas”. Esses conhecimentos, considerados de maior status que o saber da experiência dos professores, continuam sendo impingidos pelos movimentos de inovação no ensino, de forma paradoxal aos seus preceitos, ou seja, dentro dos moldes da racionalidade técnica” (Freitas e Villani, 2002, p. 217).

Considerando a importância da capacitação do docente para atuar no contexto histórico atual, é configurada pela forma de capacitar o professor para uma melhor educação, na qual se segue a linha de raciocínio teórico e de análise das novas diretrizes, Brasil, (2015) com embasamento na preparação do professor dado em dois momentos ou modalidades - a formação inicial e a formação continuada. Conforme mencionado, a formação inicial docente se refere ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério na Educação Básica realizada por meio de curso de nível superior para obtenção de diploma na modalidade de licenciatura. A Resolução nº. 02/2015 fixa que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (Brasil, 2015, tradução nossa).

Sob essa premissa, entendemos também que a formação de docente pode ser compreendida em três momentos: “I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura” Brasil (2015). Dessa maneira, a formação inicial é responsável por fornecer subsídios teóricos e práticos para a atuação docente na Educação Básica e desenvolver as atividades do campo pedagógico de ensino, de aprendizagem e de gestão.

Para Mello, (2000, p. 98 *apud* Prais *et al.*, 2017, p. 4, tradução nossa): “A formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor”. A esse respeito, a autora afirma que esse “processo formativo tem por objetivo evidenciar os desafios pedagógicos e revertê-los na adequação e na consistente preparação profissional para a qualidade da Educação Básica”. Ainda enfatiza que: “Ao reconhecer a formação inicial como um componente estratégico para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira, define-a como um mecanismo de política pública”, visto que, embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento.

No entanto, em relação às argumentações:

A formação inicial para atuar em uma perspectiva inclusiva tem disputado espaço com a formação continuada em serviço, com base nas problematizações e nos desafios que emergem da prática pedagógica. Sendo que, na maioria das vezes, a formação continuada deve estar revestida de conteúdo, como um momento de reparação de uma formação inicial deficitária (Prais *et al.*, 2017, p. 83, tradução nossa).

Assim sendo, a formação do professor posterior a inicial, definida como permanente, realizada ao longo da sua atuação como docente, é também entendida como formação continuada ou in continuum, em Garcia, (1997) define que:

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa (Garcia, 1997, p. 54 *apud* Prais *et al.*, 2017, p. 80, tradução nossa).

Convém lembrar a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil/MEC/LDB, 1996) e sua relevância na formação continuada e/ou capacitação do docente, assegura que é um dos principais pilares na sua formação.

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais de educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 2009).

Devido ao amparo legal, a capacitação docente de forma continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que, a contribui para a evolução de modo constante no trabalho do docente de forma ascendente na busca do conhecimento educacional pedagógico, favorecendo, assim, a criação de novos ambientes de aprendizagem, proporcionado como um novo significado às práticas pedagógicas.

A esse respeito, a LDB nº. 9.394/96 define no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

No mesmo sentido, a respeito das responsabilidades da capacitação docente, a LDB (Brasil, 1996), também se refere à capacitação do docente no artigo 62, cujo parágrafo 1º determina a responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios de promoverem tanto a formação inicial quanto a continuada.

Assim, a formação inicial e permanente dos professores, é de responsabilidade dos governos, em especial, as escolas que se configuram como espaços de capacitação e aperfeiçoamento profissional planejados pelos órgãos competentes (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como equipe pedagógica da instituição).

No inciso II, do referido artigo, é mencionada a possibilidade de formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério a partir da utilização de recursos e de tecnologias para a educação a distância e, acrescentado, no inciso III, essa mesma possibilidade para a formação inicial.

No entanto, a perspectiva de capacitação do docente de forma continuada, traz uma valorização da escola como lugar privilegiado de aprendizagem, não em detrimento à formação científico-acadêmica, mas, como um local propício a unir a prática docente de modo explícito no dia a dia, e tornar a oportunidade de efetivar a ciência pedagógica mais valorativa no ensino e aprendizagem.

Entendemos que a escola consiste em ser local em que se pratica o ser docente, e também se constitui o ser docente, ou seja, se forma docente, ante todas as dificuldades que dela emana, mas:

[...] no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (Pimenta, 2005, p. 12, tradução nossa).

Depreende-se, portanto, que a capacitação do docente, deve ser de forma continuada, incessantemente a busca de conhecimentos em outros horizontes, possível em direção fática ao desenvolvimento, e à reconstrução da identidade de modo permanente. Nessa perspectiva, a capacitação docente não seria mais pautada como reciclagem, e sim, indo na direção do trato de problemas educacionais reais por meio da reflexão de maneira crítica às práticas pedagógicas no mundo tecnológico educacional.

A capacitação do docente nas potencialidades tecnológicas disponíveis nos termos do processo:

Assim, a formação continuada deverá trilhar novos caminhos, rumo ao desenvolvimento e reconstrução da identidade docente de forma permanente. Nessa perspectiva, não seria mais pautada como reciclagem e sim indo ao encontro do trato de problemas educacionais reais por meio da reflexão de forma crítica das práticas pedagógicas (Prais *et al.*, 2017, p. 82, tradução nossa).

Concomitantemente, nas palavras de Nóvoa (2002), esclarecemos que:

A formação docente também alicerça na dinamização de projetos de investigação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação. A capacitação do docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal (Nóvoa, 2002 *apud* Frizon *et al.*, 2015, p. 6, tradução nossa).

De acordo com Zaionz e Moreira, (2016, p.4, tradução nossa), “os professores precisam receber a capacitação necessária e apropriada para o momento da era do conhecimento das inovações tecnológica em que vivem”. Afirmam ainda, “que isso ocorre desde a formação inicial, seguido pelos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu e a formação continuada”. Concepção diz que:

Para isso, é fundamental que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores tenham, em sua

estrutura curricular, o foco de educação profissional, isto é, desenvolvimento de um aprendiz da profissão de professor em um professor profissional em constante processo de aprendizagem, com foco na aprendizagem dos seus estudantes (Cortelazzo, 2016, p. 14, tradução nossa).

Em meio às afirmações autorais semelhantes, acerca da capacitação docente, podemos dizer que o aprendizado do conhecimento científico da tecnologia digital dará ao professor os instrumentos capazes de apresentar de forma mais visível os conteúdos disciplinares para um melhor ensino pedagógico em sala de aula.

De acordo com Rosa e Cecílio (2010, p. 122):

Não basta pôr as tecnologias à disposição dos professores; eles precisam ter capacitação para usá-las e conhecimentos de como manusear seus serviços e ferramentas, desenvolver discussões orientadas sobre concepções de prática e processo educativo, e reconhecer seus limites ao conteúdo trabalhado.

Por extensão, a busca do conhecimento não pode ser considerada como uma ação estática, e, sim, uma ação contínua permanente, contextualizada, significativa, coletivizada, partilhada e articulada nas diversas instâncias institucionais.

Para Veiga, (2014, p. 331):

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacita a enfrentar questões fundamentais da instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

A formação continuada de professores, de acordo com Frizon *et al.* (2015, p. 6, tradução nossa): “Deve ser vista como a possibilidade de ir além dos cursos de cunho técnico e operacional, mas que assegure que o professor reflita acerca do uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação”. Os autores esclarecem que: “A formação de professores nessa perspectiva se torna muito mais abrangente e tende a romper com o modelo instrumentalista muito difundido pelas políticas públicas de formação de professores”.

Diante do exposto, consideramos as palavras de Perrenoud (1999 *apud* Flores; Ribeiro e Echeverria, 2017, p. 4, tradução nossa), sobre a formação continuada que:

É necessário considerar uma transformação na relação dos professores com o saber, na sua maneira de “dar a aula”, na sua identidade e nas suas próprias competências profissionais. Sendo assim, os docentes devem estar sempre em constante aperfeiçoamento, pois, desta forma, poderão reavaliar seus objetivos e o seu desempenho junto aos estudantes.

Podemos argumentar e destacar, que, a concepção do desenvolvimento profissional como um contínuo processo educacional refere-se ao fato de que

os professores não são concebidos como produtos acabados, ao contrário, que os docentes são como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes, considerando que “precisamos manter-nos insatisfeitos, a cada dia somos consumidos, pois não nascemos prontos (Wilson e D’arcy, 1998 *apud* Flores *et al.*, 2017, p. 5, tradução nossa).

Embora sejam evidentes as argumentações apresentadas sobre a capacitação do professor, vale lembrar que o desenvolvimento de um plano de formação contínua, requer uma estratégia para a sua implementação, levando em consideração os problemas que a formação pretende sanar, o contexto em que a referida formação é levada adiante, atingindo o público-alvo e, muitos são os esforços para que se faça um modelo de educação de qualidade, porém, a caminhada é longa, e deve ser persistente e necessários:

Esforços concentrados e direcionados à renovação do modelo educacional, envolvendo uma nova concepção de educação e de processos formativos para a docência, passam a ser promovidos, desde a formação dos professores até sua implementação na Educação Básica, uma vez que não se pode esperar. À docência se encontra em um movimento volatilidade, de reorientação de seus saberes e sua prática, expressando modelos institucionais de formação docente e discente (Melgaço, 2015, p. 22, tradução nossa).

Devido à complexidade da capacitação do fazer pedagógico, os professores devem estar preparados para desenvolverem qualquer prática docente como nova forma de ensino, a qual, surpreendem tanto pela sua forma dinâmica de apresentação e conteúdo como pela necessidade de interação com os alunos, então:

Para isso, é fundamental que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores tenham, em sua estrutura curricular, o foco de educação profissional, isto é, desenvolvimento de um aprendiz da profissão de professor em um professor profissional em constante processo de aprendizagem, com foco na aprendizagem dos seus estudantes (Cortelazzo, 2016, p. 14, tradução nossa).

Portanto, o aperfeiçoamento das práticas docente deve ocorrer por intermédio da capacitação, considerada como uma necessidade inerente à própria natureza dinâmica e contraditória do fazer pedagógico e, assim, devem aproximar-se das práticas e da multiplicidade de aspectos contraditórios que a caracteriza, ou seja, o modelo de capacitação do professor não deve ser restrito à aquisição de conteúdo específicos relativos ao ensino específicos da disciplina, mas, integrando a complexidade do fazer pedagógico com inovação.

A Educação na Era do Conhecimento – O Novo Papel do Docente

Dando seguimento ao marco teórico, abordou-se a forma de compreender a ideia de educação na era do conhecimento – o novo papel do docente para a

melhor compreensão ao tema sobre a Inovação Tecnológica na Formação Docente no Ensino de Química e Biologia que compreende:

O conhecimento dos rumos da produção científica de uma área é fundamental para a melhoria da qualidade da pesquisa, para os avanços da ciência e, principalmente, para o diagnóstico do impacto dessa produção no âmbito social de sua criação. A busca de explicações sobre os caminhos adotados por sua produção permite evidenciar suas conquistas, indicar suas lacunas e, ao mesmo tempo, chamar atenção para novas alternativas de investigações, bem como possibilitar a solidificação da educação como área de conhecimento (Souza e Kerbauy, 2015, p. 1, tradução nossa).

Neste viés, a era do conhecimento corresponde à época de oportunidade para o docente se apropriar de informações científicas a fim de redefinir práticas docentes em aprendizado de forma permanente na educação. Podemos dizer que o docente ao longo de sua carreira deve adquirir:

Conhecimento tecnológico e pedagógico conjuntamente para reconhecer possíveis formas de ensinar e aprender com as TICs em sala de aula; é a base do ensino efetivo com tecnologias e requer um conhecimento conceitual do uso dessas ferramentas, bem como do conhecimento prévio dos estudantes sobre tecnologias (Kurtz e Silva, 2018, p. 28, tradução nossa).

Por isso, um dos desafios do docente na educação no contexto da era do conhecimento, é redefinir seu papel na educação com mais clareza sobre a necessidade de se adequarem, de forma crítica e reflexiva às provocações e, às demandas educacionais apresentados como referenciais deste século, superando concepções ultrapassadas do pleno desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem na sociedade atual.

Na perspectiva da construção de uma escola renovada, apta a responder às exigências de uma sociedade em permanente mudança, torna-se urgente uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes, numa lógica global e construtivista, tendo como objetivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade docente (Oliveira *et al.* 2015, p. 1, tradução nossa). Nos dias atuais, o professor não pode alegar falta de conhecimento de ferramentas tecnológicas, e a forma de manuseá-las, tendo em vista, que, até a comunidade mais isolada já possui suas tecnologias de sobrevivência, por mais simples que sejam aos nossos olhos.

De acordo com Kenski, (2007, p. 18, tradução nossa), definimos que a tecnologia é, “um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”.

Sob essa premissa, na era do conhecimento, o professor deve buscar apresentar em sua prática docente habilidades nas inovações tecnológicas, não carecendo está despido da noção sobre tecnologia no fazer pedagógico.

De acordo com Kenski, (2007, p 15, tradução nossa) que: “ A tecnologia é tão antiga quanto à espécie humana, sendo que a tecnologia representa uma forma de poder que distingue os grupos sociais”. Ainda, para a autora, “existe uma relação próxima entre tecnologia, poder, conhecimento e educação, sendo campos de extrema importância para o desenvolvimento das sociedades desde o início dos tempos”.

Na era do conhecimento, as instituições educacional devem responder aos desafios que se apresentam, pois:

[...] é preciso revisar seus referentes atuais e promover experiências inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem, apoiando-se nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e enfatizando na docência, nas mudanças de estratégias didáticas dos professores e nos sistemas de comunicação e distribuição dos materiais de aprendizagem, ou seja, nos processos de inovação docente, em lugar de enfatizar a disponibilidade e as potencialidades das tecnologias. Em suma, precisam estarem envolvidas em processos de melhoria da qualidade e isso se traduz em processos de inovação docente apoiadas nas TICs (Públio, 2018, p. 190, tradução nossa).

A educação na era do conhecimento, deve estar conectada à inovação tecnológica como a prática docente, tendo novos caminhos para um melhor processo de ensino e aprendizagem em substituição ao ensino tradicional, que não responde a velocidade do querer ensinar, e do querer aprender com as demandas escolares exigidas pelo mundo contemporâneo. Diante da exigência, o docente deve apresentar de forma inovadora, uma melhor metodologia de ensino e aprendizagem mais atraente que atenda ao perfil do estudante do século XXI.

O modelo atual de escola foi desenvolvida para atender às necessidades de uma sociedade que se industrializava e precisava treinar os trabalhadores para realizar tarefas menos artesanais em ambientes mais complexos. Salas de aula com muitos alunos, carteiras enfileiradas, foco em conteúdo, ensino massificado: o universo escolar acabou por incorporar muitas das características das antigas linhas de produção (Nunes e Mesquita, 2014, p. 3, tradução nossa).

Contudo, a era do conhecimento, trouxe mudanças no comportamento geral das pessoas, por meio das inovações tecnológicas digitais que transformaram velhos, em novos procedimentos que inter-relacionam em conexões de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação tecnológica aplicada à formação docente em Química e Biologia revela-se um elemento indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. O avanço acelerado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) exige que o professor assuma um papel renovado, deixando de ser mero

transmissor de conteúdos para tornar-se mediador, pesquisador, reflexivo e protagonista de sua própria trajetória formativa.

A capacitação docente compreendida como processo contínuo, dinâmico e permanente é essencial para que o professor desenvolva competências profissionais que dialoguem com os novos cenários educacionais. A formação inicial, embora necessária, não supre sozinha as exigências da prática pedagógica, sendo a formação continuada o espaço privilegiado para que o docente atualize seus saberes, ressignifique seus métodos e incorpore novas tecnologias com intencionalidade pedagógica.

Assim, compreender a educação na era do conhecimento implica reconhecer que as transformações sociais, políticas e tecnológicas impactam diretamente a escola e seus processos de ensino e aprendizagem. A presença das TICs nas práticas pedagógicas de Química e Biologia permite ampliar possibilidades, tornar as aulas mais dinâmicas, integrar conteúdos ao cotidiano dos estudantes e promover maior autonomia intelectual.

Dessa forma, é imprescindível que instituições educacionais, políticas públicas e profissionais da educação assumam compromissos efetivos com a formação docente, garantindo condições para que a inovação tecnológica seja incorporada de modo crítico, responsável e orientado à qualidade social da educação. A construção de práticas pedagógicas inovadoras depende, sobretudo, de professores bem preparados, valorizados e capazes de reinventar o ensino à luz dos desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Brasília, DF: MEC, 2015.

CORTELAZZO, I. B. F. **Formação de professores e desenvolvimento profissional docente.** Revista Internacional de Educação Superior, 2016.

FANTIN, M. **Mídia-educação: implicações teóricas e práticas.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, 2012.

FERNANDES, C.; SILVA, M. **Formação continuada e o ensino de Ciências.** Revista Eletrônica de Educação, 2019.

FLORES, M. A.; RIBEIRO, M.; ECHEVERRIA, V. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente.** Educação e Pesquisa, 2017.

FREITAS, D.; VILLANI, A. **Formação de professores: resistências e possibilidades.** Investigações em Ensino de Ciências, 2002.

FRIZON, S. *et al.* **Formação continuada e tecnologias digitais.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma formação ao longo da vida.** Porto: Porto Editora, 1997.

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

KURTZ, G.; SILVA, M. **Tecnologias digitais e prática docente.** Revista Educação em Foco, 2018.

MELGAÇO, N. S. **Formação docente e inovação educacional.** Revista da Faculdade de Educação, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Revista Educação & Sociedade, 2002.

NUNES, A.; MESQUITA, P. **As mudanças da escola no século XXI.** Revista Brasileira de Educação, 2014.

OLIVEIRA, R. *et al.* **A formação docente na sociedade do conhecimento.** Revista Educação em Debate, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, P.; QUEIROZ, J.; SANTOS, F. **A formação continuada como instrumento de renovação pedagógica.** Revista Ensino em Re-Vista, 2014.

PRAIS, A. *et al.* **Formação docente e práticas inclusivas.** Revista Educação Especial, 2017.

PÚBLIO, A. **Inovação docente e TICs.** Revista Ibero-Americana de Tecnologia Educativa, 2018.

ROCHA, D. S. *et al.* **A formação continuada no contexto das transformações educacionais.** Revista Reflexão e Ação, 2018.

ROSA, A. C.; CECÍLIO, A. **Tecnologias digitais e prática pedagógica.** Cadernos de Educação, 2010.

SILVEIRA, J. **O papel do professor nas transformações educacionais.** Educação & Linguagem, 2019.

SOUZA, D.; KERBAUY, M. **Produção científica e educação na sociedade contemporânea.** Revista Avaliação, 2015.

VEIGA, I. P. A. **A Formação de Professores: políticas e práticas pedagógicas.** Campinas: Papirus, 2014.

ZAIONZ, M.; MOREIRA, A. **Formação docente e tecnologias digitais.** Revista Educação e Tecnologia, 2016.



Metodologias Ativas como Promotoras de Aprendizagem no Novo Ensino Médio da Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, Município de Apuí-AM

Active Methodologies as Promoters of Learning in the New High School Curriculum at Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, Municipality of Apuí-AM

Gisele Mariotti Putton

Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2005). Graduação em pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL(2021). Graduação em Letras pelo Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI (2024). Especialista em Psicopedagogia pela FaculdadeTAHIRIH(2006). Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela UNIASSELVI(2014). Especialista em Tutoria em EaD e Docencia do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes – PROMINAS. Mestre em Ciencias da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES/PY com reconhecimento pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Cursando doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES/PY. <http://lattes.cnpq.br/8304650902990122>

Resumo: A educação contemporânea enfrenta grandes desafios diante das transformações propostas pelo Novo Ensino Médio, que busca modernizar o currículo e promover uma aprendizagem mais significativa e autônoma. Nesse contexto, as metodologias ativas destacam-se como estratégias eficazes, pois colocam o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Elas incluem abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, todas fundamentadas em teorias construtivistas de autores como Piaget e Vygotsky. Essas metodologias estimulam o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho colaborativo, tornando o aprendizado mais dinâmico e conectado às demandas do século XXI. Contudo, sua implementação requer mudanças estruturais e pedagógicas, além de formação continuada dos docentes e melhores condições de infraestrutura. A pesquisa realizada na Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira evidencia tanto os benefícios quanto as dificuldades dessa transição, destacando experiências bem-sucedidas com projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias educacionais. O estudo conclui que as metodologias ativas são fundamentais para o fortalecimento da autonomia dos alunos e para uma educação mais inclusiva, reflexiva e alinhada aos princípios do Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: metodologias ativas; novo ensino médio; protagonismo estudantil; inovação pedagógica; aprendizagem significativa.

Abstract: Contemporary education faces major challenges in light of the transformations proposed by the New High School, which aims to modernize the curriculum and promote more meaningful and autonomous learning. In this context, active methodologies stand out as effective strategies, as they place the student as the protagonist of the teaching-learning process. They include approaches such as project-based learning, flipped classroom, and gamification, all based on constructivist theories of authors like Piaget and Vygotsky. These methodologies stimulate critical thinking, creativity, and collaborative work, making learning more dynamic and connected to the demands of the 21st century. However, their

implementation requires structural and pedagogical changes, as well as ongoing teacher training and better infrastructure conditions. Research conducted at the Professora Maria Curtarelli Lira State School highlights both the benefits and the challenges of this transition, highlighting successful experiences with interdisciplinary projects and the use of educational technologies. The study concludes that active methodologies are essential for strengthening students' autonomy and for a more inclusive, reflective education aligned with the principles of the New High School.

Keywords: Active methodologies; New High School; Student protagonism; Pedagogical innovation; Meaningful learning.

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 uma 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.

A motivação para esta pesquisa surge da observação das dificuldades enfrentadas pelos educadores e estudantes na adaptação às novas diretrizes educacionais. Como pesquisadora, há um interesse pessoal e acadêmico em explorar como essas práticas podem ser aprimoradas e adaptadas para maximizar o potencial do Ensino-Aprendizagem.

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. Também são abordadas as resistências culturais e docentes, limitações estruturais e de infraestrutura, além dos recursos tecnológicos e formativos para professores.

O segundo capítulo trata do Marco Metodológico, que descreve o contexto de investigação, enfoque, desenho da pesquisa, população, técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados, estabelecendo claramente as hipóteses e as variáveis de estudo. O terceiro capítulo foca na Discussão e Análise dos Resultados, onde são apresentados os dados coletados, sua análise e os resultados integrais da investigação, com o objetivo de verificar o impacto das metodologias ativas no novo cenário educacional.

O CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas se referem 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.

São múltiplos os benefícios para os estudantes que são contemplados com as metodologias ativas, uma vez que serão desenvolvidos e direcionados para atitudes mais participativas na vida, e não passar por ela, como um mero ouvinte passivo.

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.

O trabalho por meio das metodologias ativas pode ser realizado através de diferentes abordagens, que oferecem alternativas e jornadas que se adaptam à necessidade de cada aluno, de cada turma, de cada componente curricular e também exploram diversas perspectivas de aprendizagem. William Glasser um dos estudiosos e colaborador sobre práticas inovadoras foi o criador da pirâmide de aprendizagem ou pirâmide de Glasser. 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.

A implementa de metodologias ativas no ambiente escolar tem se mostrado eficaz em diversos contextos. Segundo Moran (2018), elas proporcionam uma maior retenção de conhecimento e estimulam o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia e a capacidade de trabalhar em grupo, essenciais no mundo contemporâneo. Além disso, elas permitem que os alunos lidem com situações complexas e desafiadoras de maneira mais autônoma, preparando-os para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

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.

Este entendimento reflete a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para que os alunos se tornem protagonistas de suas próprias aprendizagens, desenvolvendo habilidades essenciais para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. Assim, o conceito de metodologias ativas deve ser visto como uma ferramenta fundamental para a transformação do ensino, permitindo a construção de um aprendizado mais significativo, colaborativo e conectado às demandas do mundo contemporâneo.

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).

Pode-se dizer que esses itinerários permitem que os estudantes escolham áreas de conhecimento específicas de acordo com seus interesses, como linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. Essa reestruturação visa a oferecer uma educação mais atrativa e alinhada às realidades do século XXI, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade.

A reforma representa uma tentativa de superar o modelo tradicional de ensino, caracterizado por aulas expositivas e avaliação baseada na memorização de informações. A proposta de um currículo mais flexível e diversificado abre caminho para a adoção de metodologias ativas, que se alinham com a necessidade de desenvolver competências complexas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo, todas fundamentais para os desafios do mundo contemporâneo.

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.

A formação continuada dos professores é um ponto crucial para a aplicação bem-sucedida das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio. Muitos educadores ainda estão habituados ao modelo tradicional de ensino e encontram dificuldades em adotar novas práticas pedagógicas, especialmente as que envolvem o emprego de tecnologias e o desenvolvimento de atividades mais interativas. A resistência à mudança é uma barreira significativa que pode comprometer a efetividade da reforma.

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 (Marques *et al.*, 2021).

Conforme a pesquisa realizada pela Fundação Lemann (2021), mais de 40% das escolas públicas no Brasil ainda não possuem acesso adequado à internet, o que inviabiliza a implementação de atividades baseadas em tecnologia, como a sala de aula invertida ou a gamificação.

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.

Essa interdisciplinaridade está presente, por exemplo, na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), em que os alunos são desafiados a desenvolver projetos que envolvem múltiplas disciplinas, promovendo uma visão mais ampla e integrada do conhecimento. No entanto, essa proposta também enfrenta resistências, tanto por parte dos professores, que muitas vezes não estão acostumados a trabalhar de maneira colaborativa, quanto pela própria estrutura das escolas, que ainda segue uma lógica compartimentada de ensino. Outro aspecto importante da reforma é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação (Brasil, 2017).

ABNCC 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.

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).

Essa atividade, apresentada pelos referidos autores, proporcionou uma oportunidade única para que os estudantes aplicassem os conhecimentos adquiridos em sala de aula, enquanto desenvolviam habilidades importantes, como a capacidade de trabalhar em equipe, a organização de pesquisas e a comunicação eficaz. Os professores envolvidos relataram uma melhoria perceptível no engajamento dos alunos, que passaram a se sentir mais motivados ao perceberem a relevância prática do conteúdo estudado. Além disso, a ABP permitiu que os alunos fossem protagonistas em seu processo de aprendizado, assumindo responsabilidades e tomando decisões sobre o desenvolvimento de seus projetos.

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.

Ao longo do desafio, os alunos acumulavam pontos ao resolver questões relacionadas à interpretação de textos, gramática e análise literária, e a equipe vencedora recebia uma recompensa simbólica, como um certificado de participação. Essa atividade gamificada gerou um alto nível de envolvimento dos alunos, que se sentiram motivados pela competição saudável e pelo formato dinâmico da aula. Além de promover uma aprendizagem mais divertida, a gamificação permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades cognitivas relacionadas à leitura crítica e à interpretação de textos, ao mesmo tempo em que trabalhavam de forma colaborativa com seus colegas (Marques *et al.*, 2021).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das metodologias ativas no contexto da educação contemporânea, especialmente diante das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, representa um avanço significativo na busca por uma aprendizagem mais autônoma, crítica e significativa. Essas metodologias promovem o protagonismo dos estudantes e fortalecem o papel do professor como mediador do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o século XXI. Contudo, sua efetiva aplicação depende de fatores estruturais, pedagógicos e formativos, como a adequação da infraestrutura escolar, o investimento em tecnologias e a formação continuada dos docentes.

A análise realizada na Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira demonstra que, embora haja desafios como a resistência de alguns professores e alunos, bem como limitações de recursos, as experiências com aprendizagem por projetos, sala de aula invertida e gamificação têm apresentado resultados positivos. Essas práticas tornam o ensino mais dinâmico, participativo e conectado à realidade dos estudantes, evidenciando o potencial das metodologias ativas para transformar o ambiente escolar. Assim, conclui-se que investir na consolidação dessas práticas é essencial para que a escola pública brasileira avance rumo a um modelo educacional mais inclusivo, flexível e alinhado às demandas sociais e profissionais contemporâneas, assegurando uma formação integral aos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALTINO FILHO, José Carlos; OLIVEIRA, Maria Clara; SANTOS, Rafael. *Desafios da implementação das metodologias ativas em escolas públicas brasileiras*. Revista de Educação e Práticas Pedagógicas, v. 15, n. 2, p. 45-62, 2020.
- ANDRADE, R. C.; SOUZA, L. M.; PEREIRA, F. J. *A sala de aula invertida como ferramenta de aprendizagem ativa no Ensino Médio*. Revista Brasileira de Inovação Educacional, v. 6, n. 1, p. 101-120, 2020.
- ASSUNÇÃO, Carla M. *Educação e metodologias ativas: desafios e perspectivas na formação do estudante do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2021.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Ana Paula; LIMA, Juliana S.; ROCHA, Tiago M. *Práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas na educação básica*. Revista Científica Educação em Foco, v. 9, n. 3, p. 32-49, 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

DA SILVA, Fernanda A.; DE ASSIS PIRES, Leandro. *Reforma do Ensino Médio e metodologias ativas: desafios e possibilidades na educação pública brasileira*. Revista Educação e Cidadania, v. 12, n. 4, p. 58-75, 2020.

GHEZZI, Jéssica R.; ALMEIDA, Rodrigo S.; FREITAS, Kátia C. *Formação docente e inovação pedagógica no contexto do Novo Ensino Médio*. Revista de Estudos Educacionais Contemporâneos, v. 5, n. 1, p. 77-93, 2021.

MARQUES, Júlia F.; OLIVEIRA, Pedro H.; SOUZA, Vânia L. *Gamificação e metodologias ativas: estratégias para o engajamento e a aprendizagem significativa*. Revista Brasileira de Práticas Pedagógicas, v. 8, n. 2, p. 64-81, 2021.

MACHADO, Bruno L.; SANTOS, Débora M.; COSTA, Renata P. *A resistência docente e discente frente à inovação pedagógica: um estudo sobre metodologias ativas*. Revista Educação e Transformação, v. 10, n. 1, p. 12-29, 2022.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. São Paulo: Papirus, 2018.

MORAN, José. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2021.

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 Universidad 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

abordagem 52, 53, 60, 68, 74, 89, 93, 95, 96, 97, 122, 128, 130, 138, 148, 161, 163, 192, 193, 194
açai 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92
alfabetização 61, 72, 73, 82, 102, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 116, 120, 121
ambientes educacionais 174
anos iniciais 10, 16, 17, 28, 29, 30, 35, 38, 159, 165, 207
aprendizagem 11, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 69, 70, 72, 73, 74, 79, 81, 82, 83, 84, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 120, 121, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 167, 171, 174, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 190, 198, 201, 205, 214, 218, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260
ativas 223, 229, 230, 232
aula invertida 262, 263, 265, 267, 268, 269, 270
aulas 1, 6, 8, 10, 16, 65, 70, 111, 135, 136, 140, 141, 158, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185
avaliação escolar 19, 108

B

bullying 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

C

ciências 58, 65, 93, 94, 95, 100

comunidade 67, 75, 83, 85, 86, 89, 91
conflitos 123, 125, 126, 127, 128
continuidade 216, 221, 223, 230, 251
contribuição 28, 105, 143, 150, 152, 158
coordenador 72, 73, 74, 79, 80, 81, 83, 84
covid-19 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224,
230, 231

D

desenvolvimento 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22,
23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 68, 102, 104,
105, 107, 108, 109, 111, 115, 116, 117, 119, 120,
133, 134, 136, 137, 142, 149, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 161, 162, 164, 166, 167, 170, 171, 173,
178, 179, 181, 186, 195, 199, 203, 205, 207
didática 18, 225, 229, 232, 233, 234, 235, 237, 239,
241, 245, 246, 249, 251
direito 272
diversidade 106, 119, 127, 147, 161, 162, 163, 167,
168, 170
docentes 10, 16, 18, 19, 20, 22, 65, 69, 70, 103, 113,
119, 134, 153, 158, 159, 169, 176, 177, 182, 191
doenças 214, 216, 217, 218, 221, 224, 231

E

educação 1, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 24,
25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 44,
45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
78, 80, 83, 84, 101, 102, 103, 105, 119, 135, 138,
140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 151, 155, 160, 162, 163, 168, 169, 170, 171,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185,
186, 187, 190, 191, 193, 198, 199, 203, 204, 206,
209, 212, 272
educação ambiental 85
ensino VI
ensino híbrido 223, 226, 227, 228, 229, 230, 239

ensino médio 262, 266, 271
ensino remoto 62, 173, 174, 175, 176, 179, 181, 182,
183, 184, 186, 187, 190, 221, 223, 227, 230
escola 16, 19, 20, 23, 26, 27, 36, 37, 39, 41, 45, 52,
53, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71,
103, 104, 105, 108, 111, 112, 113, 115, 117, 120,
130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 158, 162,
163, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 178, 179, 180,
182, 183, 186, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208,
209, 210, 211
escolar 11, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 32, 34, 36,
37, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 55, 57, 58,
59, 60, 62, 65, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 82, 83, 84, 101, 103, 108, 109, 110, 116,
117, 118, 119, 130, 131, 135, 137, 140, 142, 143,
145, 146, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 158, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171,
172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 183, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212,
213
escrita 54, 61, 81, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
120, 121, 122
estratégia 36, 37, 38, 41, 49, 68, 118, 182, 183, 187
estratégias 10, 15, 16, 21, 23, 25, 26, 36, 41, 46, 62,
63, 64, 69, 106, 111, 117, 118, 130, 131, 149, 153,
154, 157, 158, 161, 162, 174, 178, 182, 183, 184,
190, 202, 203, 210, 259, 262, 263, 267, 271
etnia 63, 64, 165, 166, 208

F

ferramentas digitais 232
formação docente 17, 232, 237, 242, 243, 246, 249,
252, 255, 257, 259, 260, 261

G

geografia 10

gestão 72, 75, 82, 83

gestão pedagógica 72, 83, 123, 125, 126, 127

H

habilidades 57, 58, 59, 68, 83, 94, 95, 98, 105, 111, 115, 119, 120, 130, 131, 134, 137, 138, 140, 151, 153, 154, 155, 158, 173, 178

história 3, 10, 12, 17, 65, 107, 115, 119, 132, 135, 144, 157, 187

I

inclusão 62, 65, 89, 103, 107, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 161, 162, 167, 168

inclusiva 253, 262

indígena 63, 67

informação 3, 221, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 243, 245, 248, 249, 251, 261

inovação 14, 58, 76, 91, 93, 94, 98, 99, 218, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 245, 246, 248, 249, 252, 257, 259, 260, 261, 262, 271

inovações tecnológicas 234, 243, 248, 258, 259

inovadora 223, 230, 234, 239, 244, 247, 259

instrumentos 56, 58, 117, 133, 226, 233, 234, 236, 238, 240, 242, 243, 244, 248, 249, 256

intelectual VI

L

leitura 54, 62, 86, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 131, 135, 138, 140, 142, 149, 150, 153, 154, 158, 170

letramento 72, 73, 74

libra 142

lúdica 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 44, 46, 47, 48, 49,
50, 52, 56, 59, 60

lúdico 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56,
57, 58, 60, 61, 108, 119, 148

M

matemática 6, 9, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51,
130, 131, 132, 133, 137, 140, 141

matemática 1, 4, 6, 7, 8, 9

mediação 55, 57, 89, 109, 112, 120, 123, 126, 127,
128

metodologias 12, 15, 16, 18, 55, 62, 89, 93, 94, 95,
96, 99, 223, 226, 229, 230, 236, 238, 239, 240, 241,
248

migrantes 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70

P

pandemia 62, 63, 65, 72, 73, 74, 83, 86, 172, 173,
174, 175, 176, 178, 179, 180, 214, 215, 216, 219,
220, 221, 222, 223, 224, 225, 230

pandemias 215, 223, 224

pedagogia 232, 237, 246

pedagógica 23, 24, 25, 26, 29, 35, 36, 37, 46, 49,
50, 52, 54, 60, 70, 72, 73, 79, 81, 83, 84, 91, 93, 94,
110, 111, 130, 136, 147, 151, 154, 159, 169, 179,
181, 190, 223, 233, 234, 235, 236, 238, 241, 242,
243, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 252, 253, 254,
256, 260, 261, 262, 264, 271

pedagógico 10, 12, 16, 57, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80,
81, 82, 83, 84, 169, 232, 234, 235, 238, 239, 241,
242, 244, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257,
258

pedagógicos 62, 74, 80, 82, 120, 123, 129, 153, 154,
158

pegagógica 40

poesia 119, 120, 144, 173, 181, 187, 190

políticas públicas 65, 66, 69, 140, 179, 190, 194, 197
prática 12, 13, 18, 216, 217, 218, 225, 226, 229, 233,
234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243,
244, 245, 246, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 259, 260, 261
práticas VI
práticas docentes 248, 258
práticas pedagógicas 83, 94, 95, 99, 120, 127, 128,
155, 159, 173, 178
prevenção 126, 128, 161, 162, 163, 164, 167, 168,
214, 216, 219, 221, 222
processo 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 66, 67, 70, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119,
120, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140,
142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 153, 154, 155,
157, 158, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182,
184, 185, 190, 192, 218, 221, 223, 225, 226, 227,
228, 229, 230, 232, 233, 235, 236, 240, 241, 242,
243, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 252, 253, 255,
256, 257, 259, 260
professor 12, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43,
44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 70, 73,
75, 76, 77, 78, 80, 84, 98, 102, 104, 105, 106, 109,
110, 111, 112, 117, 120, 123, 125, 126, 127, 128,
130, 134, 135, 136, 138, 140, 146, 147, 149, 154,
158, 175, 176, 178, 183, 190, 197, 200
professores 10, 12, 14, 16, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 103,
105, 106, 108, 109, 117, 130, 132, 134, 135, 139,
140, 142, 143, 145, 148, 149, 150, 152, 153, 155,
158, 168, 176, 177, 178, 179, 183, 185, 186, 187,
190, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 208, 210

R

redes sociais 223, 225, 230
resíduos 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92

S

sala de aula 16, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 256, 258

sustentabilidade 85, 87, 89, 91, 92

sustentáveis 85

T

tecnologias 16, 214, 221, 225, 227, 230, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 254, 256, 258, 259, 260, 261

tecnológicos 16, 217, 223, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 248, 251

V

venezuelanos 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

violência 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 177, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

