



Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências

Vol. 2

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.º Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

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

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

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

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 337 p.
v.2

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-034-6
DOI: 10.47573/aya.5379.2.76

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Serviço social escolar. 4. Ensino médio. 5. Linguística. 6. Trabalhadores – Treinamento físico. 7. Educação inclusiva. 8. Matemática recreativa. 9. Tecnologia educacional. 10. Educação ambiental. 11. Leitura – Estudo e ensino. 12. Literatura – Estudo e ensino. 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 EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação.....11

01

Gestão democrática e a lógica capitalista12

Luciana Gomes Delagnese

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.1

02

A construção de sentido no texto22

Virginia Batista de Oliveira Freire Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.2

03

**Um olhar sobre a Educação Inclusiva no Brasil .
.....41**

Natanael Neto da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.3

04

**O benefício da ginástica laboral na promoção
do bem estar dos professores da educação
básica no estado do Maranhão.....56**

Marly Neves Garces Melonio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.4

05

**O lúdico e o cognitivo: processo ensino
aprendizagem na Escola Estadual Gonçalves
Dias em Manaus -AM/Brasil70**

Sheila Regina Lopes Oliveira Oliveira

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.5

06

Importância da gestão democrática e participativa no contexto educacional, um estudo de caso na Escola Estadual Iraci Leitão, no município de Coari-AM, no período de 2020-202184

Edna de Souza Pinheiro
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.6

07

A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem dos alunos do II ciclo do ensino fundamental I da Escola Municipal Maria Elizângela Litaiff do Município de Coari-AM, Brasil 201998

Aila de Souza Araújo
Francisca Nair de Souza Verganho
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.7

08

**O abandono escolar na primeira série do ensino médio na Escola Estadual Manoel Severiano Nunes, Manaus-AM, no período de 2016 a 2018 .
.....113**

Irlana de Carvalho Leal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.8

09

Jogos digitais como ferramenta pedagógica no ensino da matemática do ensino fundamental I nas Escola Estaduais Ines de Nazaré Vieira e Thomé de Medeiros Raposo no Coari-AM,

Brasil/2020129

Ariedes Barroso de Sena
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.9

10

Docência e os desafios quanto ao uso das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas no contexto escolar do ensino fundamental II no Colégio Militar da Polícia Militar-CMPM1 na cidade de Manaus-AM, no ano de 2021142

Glaucineide Galvão Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.10

11

Inspeção escolar: uma reflexão acerca das atribuições e desafios da inspeção escolar ..156

Luciene de Souza Torres Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.11

12

Aprendizagem ativa no ensino médio mediado por tecnologia: uma abordagem didática para o desenvolvimento nas comunidades rurais no município de Parintins/AM166

Dina Maria Albuquerque Azêdo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.12

13

Instrumento para o letramento literário dos alunos do 2º ciclo do ensino fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari-AM, no ano de

2020/2021182

Socorro Madalena da Silva Castro
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.13

14

Políticas educacionais, enfatizando as estratégias para correção do analfabetismo funcional, elencando as deficiências detectadas no contexto do ensino fundamental II.....193

Telhma de Souza Ribeiro
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.14

15

Releitura do cenário literário do Amazonas na Áurea da Borracha, com os alunos do ensino médio da Escola Estadual Benta Solart no Município De Marã-AM / Brasil 2020/2021208

Gefferson Almeida de Oliveira
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.15

16

A educação ambiental nas escolas: realidade, perspectiva, desafios e dificuldades224

Nilceia dos Santos Furtado
Juan Alberto Beranger

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.16

17

O uso da internet e do Geogebra como meio facilitador para o ensino de matemática.....237

Emanuel Barros Silva

Francisco Eilson Freire de Oliveira
Jarles Oliveira Silva Noletto
Paulo Henrique de Araujo Pereira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.17

18

Práxis educativa e atuação do gestor escolar: o papel e atuação do vice-diretor248

Luciana Gomes Delagnese
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.18

19

Problemas e soluções com a educação ambiental dentro de proposta de ensino e cidadania na escola municipal de ensino fundamental II, Domingos Agenor Smith Zona Urbana do Município de Coari-AM, Brasil, 2019..255

Jocilene Monteiro de Souza
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.19

20

Educação especial: um estudo das dificuldades na aprendizagem dos alunos do 3º ano da Escola Domitila Castelo da Silva – Pipa, RN .270

Mônica Ribeiro dos Santos de Oliveira
Maria de Fatima Melo de Oliveira Silva
Alcilan Costa de Albuquerque
Luis Claudio Machado Ferreira
Cilene Galdino da Costa Oliveira
Manoela Melo de Oliveira Magno
Maria Liduina da Silva Lima
Luciene Soares da Silva
Leticia Soares da Silva
Simone de Souza França

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.20

21

A Gênese da educação inclusiva: declarações internacionais282

Natanael Neto da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.21

22

Educação no tempo COVID-19: capacidade de socialização, ações pedagógicas em fase de pandemia nas escolas brasileiras298

Olegário João da Cruz Filho

Estélio Silva Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.22

23

A dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita em uma sala multisseriada na Escola Santo Antônio, localizada na área do campo no município de Beruri – AM, 2021314

Jackson da Costa Ramos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.23

24

Alfabetização no foco em tempo de pandemia na rede municipal de Goiânia: como as planilhas de avaliação e as propostas contribuem no processo de aprendizagem?.326

Ana Flávia Balduino Marciano Lisita

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.24

Organizadora332

Índice Remissivo333

Apresentação

Apresentar um livro é sempre uma responsabilidade e muito desafiador, principalmente por nele conter tanto de cada autor, de cada pesquisa, suas aspirações, suas expectativas, seus achados e o mais importante de tudo a disseminação do conhecimento produzido cientificamente.

Nesta coletânea de **“Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 2”**, abrange diversas áreas da educação e do ensino, refletindo a percepção de vários autores.

Portanto, a organização deste livro é resultado dos estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores e que tem como finalidade ampliar o conhecimento aplicado às áreas da educação e do ensino evidenciando o quão presentes elas encontram-se em diversos contextos escolares e familiares, em busca da disseminação do conhecimento e do aprimoramento das competências profissionais e acadêmicas.

Este volume traz vinte e quatro (24) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação e ensino. Os estudos abordam discussões como: gestão democrática; construção de texto; educação inclusiva; ginástica laboral na promoção do bem estar dos professores; processo ensino aprendizagem; jogos digitais; ensino da matemática; docência e os seus desafios; Inspeção escolar; aprendizagem ativa; letramento literário; políticas educacionais; analfabetismo; cenário literário do amazonas; educação ambiental; uso da internet e do Geogebra; gestor escolar; educação especial; educação no tempo COVID-19; dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita e por fim, alfabetização no foco em tempo de pandemia.

Por esta breve apresentação percebe-se o quão diverso, profícuo e interessante são os artigos trazidos para este volume, aproveito o ensejo para parabenizar os autores aos quais se dispuseram a compartilhar todo conhecimento científico produzido.

Espero que de uma maneira ou de outra os leitores que tiverem a possibilidade de ler este volume, tenham a mesma satisfação que senti ao ler cada capítulo.

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Gestão democrática e a lógica capitalista

Luciana Gomes Delagnese

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico cultural (GEIPthc). Pedagoga pela FCT/UNESP – Presidente Prudente(1997), Especialista em Neuropsicopedagogia na Educação FATEC(2015). Psicopedagoga AEPREV(2001). Especialista em Educação Especial UNESP(2000). Trabalha no cargo de Vice-Diretora da SEDUC de Presidente Prudente.

DOI: [10.47573/aya.5379.2.76.1](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.76.1)

RESUMO

Este estudo apresenta considerações sobre as concepções de gestão democrática, partindo de algumas inserções reflexivas entre democracia, educação, e capitalismo, reflexões que objetivam analisar, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quais os princípios de uma gestão democrática, com vistas a compreender os limites e os desafios da democracia no âmbito escolar, fundamentados no teoria do materialismo histórico dialético.

Palavras-chave: gestão democrática. democracia. educação. capitalismo e materialismo histórico dialético.

ABSTRACT

This study presents considerations about the conceptions of democratic management, starting with some reflective insertions between democracy, education, and capitalism, reflections that aim to analyze, from the 1988 Federal Constitution and the 1996 Law of Directives and Bases for National Education, which are the principles of democratic management, in order to understand the limits and challenges of democracy in the school environment, based on the dialectical historical materialism theory.

Keywords: democratic management. democracy. education. capitalism and dialectical historical materialism.

INTRODUÇÃO

Primeiramente é crucial compreendermos que a gestão democrática da e na escola, assim como a democracia são conceitos historicamente construídos e estão atrelados à interpretação que se estabelece de acordo com os fundamentos que sustentam a análise em determinado período histórico. Destarte, abordar a gestão democrática como princípio fundante para a organização e a oferta educacional em determinadas realidades, postula a compreensão da dimensão contraditória que envolve o termo. Além disso, a forma como é utilizada indica sua vinculação com determinada concepção de sociedade.

O estudo tem como referencial metodológico o materialismo histórico e dialético, tendo em vista que este referencial auxilia na compreensão do problema em seu movimento histórico e nas contradições do capitalismo. Ou seja, o referencial teórico oferece o suporte necessário para a superação de uma visão distorcida da realidade, objetivando entender a realidade na sua totalidade, explicitando os interesses de classe presentes nas decisões e nas ações desenvolvidas no âmbito educacional.

Vislumbrando colaborar na compreensão sobre como a democracia se insere no campo educacional, Corroboramos com FLACH (2019), onde a autora aborda a democracia em dois polos controversos: a democracia liberal burguesa, sob a qual se assenta todo o aparato legal-normativo de gestão democrática do ensino público brasileiro atual; e outra forma, que foi

denominada pela autora como democracia social, a qual tem a participação ampla e o compromisso em suprir as necessidades da maioria da população com seus fundamentos. Para tanto, apresentamos as bases da democracia nesses dois polos e sua vinculação com a gestão democrática do ensino no Brasil, de forma a demonstrar que, mesmo sob os limites sociais, culturais e econômicos do país, algumas possibilidades podem ser evidenciadas nas realidades educacionais.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A LÓGICA CAPITALISTA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos, etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado a importância de educador do povo! (MARX, 2012, p. 46).

Marx, adverte que apesar de estabelecer leis e os recursos para a escola o Estado não tem a intenção de garantir uma Educação para o povo.

De acordo com Schlesener (2018), não podemos ignorar a estrutura econômica da sociedade, como a origem das divisões políticas, o que acarretaria apresentar “uma definição abstrata da democracia e, conseqüentemente, de gestão democrática” (p. 67). O que requer o entendimento sobre democracia pressupõe, considerar as dimensões dos aspectos econômico, político e ideológico, para não incorrerem no erro de defendermos uma realidade distorcida. Ou seja, a discussão envolvendo democracia não pode ser unívoca, mas deve oferecer subsídios para o entendimento do seu significado no interior da sociedade capitalista e propiciar subsídios para que outras possibilidades de vivência democrática sejam possíveis, superando os efeitos da hegemonia dominante.

Embora a democracia se alicerçar nos pressupostos revolucionários de igualdade, liberdade e fraternidade, vemos que estes pressupostos não são amplamente compreendidos no amago da sociedade capitalista. A igualdade formal instituída pela defesa jurídica que se sustenta na igualdade política é um misto de verdade e equivoco, pois, ao mesmo tempo em que preconiza que todos os indivíduos como pertencentes à mesma sociedade, iguais em direitos e deveres, a relação econômica é tomada pela via da meritocracia, sem levar em conta que a igualdade econômica é irreal. A presunção da liberdade coloca as classes sociais como livres e “iguais”, de modo que o burguês é livre para comprar, e o trabalhador é livre para vender a sua força de trabalho, o que conseqüentemente torna o processo de exploração em algo natural e aceitável.

Apesar de ter passado por momentos de crise, a sociedade capitalista consegue agir em todos os espaços possíveis, para manter a sua hegemonia, enquanto um organismo em movimento, é capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a em seu nível cultural e econômico.” (GRAMSCI, 2007, p. 271). Assim, ao exercer a hegemonia, a burguesia detém o poder estatal e consegue determinar o aparato jurídico-normativo que visa assegurar a democracia, uma vez que o direito é entendido como expressão integral da sociedade, fato que, segundo Gramsci (2007, p. 249) é “falso”, pois o direito exprime os interesses da classe dirigente e “‘impõe’ a toda sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu de-

envolvimento.”

Dentro desta premissa, entendemos que a atribuição máxima do direito é esta: presumir que todos os cidadãos devem aceitar e pactuar com a ideia assinalada pelo direito, de que todos podem se tornar-se elemento da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII. (GRAMSCI, 2007, p. 249).

Nesse contexto, como é de se esperar a gestão democrática também se apresenta repleta de contradições, tendo em vista que é “submetida às condições históricas da formação econômica, social e política dessa sociedade.” (SCHLESENER, 2018, p. 64). Assim, quando se aborda democracia e gestão democrática, se faz necessário estabelecer quais fundamentos as justificam, pois, diante de tais embasamentos, a defesa da democracia e da gestão democrática pode estar envolvida com a consolidação e a reprodução do poder ou com a transformação da ordem estabelecida.

Para rompermos com a ordem estabelecida pela sociedade capitalista, precisamos estarmos comprometidos com a representatividade de um grande número de pessoas, e principalmente com a defesa dos interesses e as necessidades da maioria da população e com a transformação da ordem vigente, a transformação da ordem capitalista pressupõe a superação da desigualdade, sem a qual é impossível abordar a democracia social. Entretanto, a superação da desigualdade requer o reconhecimento de sua existência, de que há na ordem social, sujeitos dirigentes e dirigidos, opressores e oprimidos, burgueses e trabalhadores, ou seja, que a luta de classes é real e brutal

Nessa perspectiva, a assertiva de que:

A função máxima do direito é esta: pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, de vez que todos podem se tornar elementos da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII. (GRAMSCI, 2007, p. 249).

A afirmativa acima, expressa a hegemonia da classe dominante, e salienta a utopia de que todos podem se tornar dirigente sem mudanças na estrutura econômica, pilar da produção capitalista, o que revela que assenta-se no princípio de igualdade sem considerar as desigualdades sociais, latentes na nossa sociedade, que com o advento da pandemia escancarou ainda mais as desigualdades, sociais, culturais e principalmente na escola, provocando lacunas na aprendizagem de milhares de crianças que não tiveram acesso aos meios de comunicação que viabilizaram a continuidade do mínimo esperado para o momento em uma sociedade que em seu repertório legal vincula a democracia como fulcral no discurso, mas falha em ações.

A possibilidade de vivências democráticas materializa-se por meio de práticas que se fundamentem no “trabalho coletivo e solidário acompanhado pelo debate político”, comprometido com “um processo de educação mútua”, possibilitando “romper com as relações e valores que sustentam a sociedade capitalista baseada na livre concorrência, na competição e no individualismo.” (SCHLESENER, 2018, p. 76)

De acordo com Flach (2019) considerando as reflexões abordadas é pertinente inferir que a gestão democrática da e na educação não tem como ocorrer sem conflitos, tanto teórico como práticos, todavia a gestão democrática inerente da democracia social está envolta com o compromisso e com a transformação da realidade, que requer a participação efetiva de todos

os agentes, a partir de um trabalho coletivo que propicie o acesso dos dirigidos a dirigentes.” (SCHLESENER, 2018, p. 83).

As reflexões apresentadas que se assentam sobre a gestão democrática da educação nos alerta sobre a necessidade de práticas que podem vir a contribuir para mudanças na escola visando superar as contradições presentes na realidade em que se pretende efetivá-las.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: NA REALIDADE EDUCACIONAL

A temática da gestão democrática do ensino público no Brasil, já foi amplamente estudado e debatida por inúmeros pesquisadores e estudiosos do assunto como Gracindo e Wittmann (2001), Pereira e Andrade (2005), Souza (2006), Paro (2008), Libâneo, (2007), LÜCK, (2004) entre outros. Não temos a intenção de retomar essas discussões, visto que, desde o processo de redemocratização após o período da ditadura militar e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, esse assunto se tornou pertinente no debate a respeito da temática.

Pautadas na abordagem materialista histórica dialética, a discussão a seguir se propõe debater sobre gestão democrática, vinculada ao exercício do poder que se materializa pela relação de forças no interior da luta de classes, pois pautadas no referencial que optamos a gestão democrática é concebida como fruto da estrutura econômica sob a qual os sujeitos vivem e de todas as relações que acontecem nessa esfera. Considerando que na atual forma de sociabilidade, a democracia concreta está vinculada aos pressupostos capitalista, e que a democracia social existe como possibilidade histórica, apresentamos a realidade brasileira e sobre a qual se encontram as condutas para a implementação da gestão democrática da e na educação.

Sabemos que no âmbito político-educacional, os Conselhos de Educação e Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, tais instancias têm a função de acompanhar, discutir avaliar e propor ações que auxiliem os gestores públicos na busca de uma educação de qualidade, tais instancias também configuram-se como a oportunidade dos sujeitos da comunidade participarem, opinarem mas, a autora salienta que esta discussão se concentram no âmbito empresarial, Flach (2019), defende a perspectiva de uma educação pública de qualidade social, através de um Processo participativo, que expressa materialmente o exercício da democracia, onde é possível almejar práticas político-educacionais que sejam pensadas a partir da realidade dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, a gestão democrática torna-se componente fundamental para o desenvolvimento de uma consciência coletiva que não anule o pensamento individual, mas o transforme em prol dos interesses coletivos. Isso significa, em última análise, um exercício radical de democracia, rompendo com a verticalidade existente em termos de decisões políticas para o campo educacional.

No ensaio “Crítica à razão dualista” de 1972 Oliveira (2003), que reaparece em 2003 em livro, juntamente com outro ensaio, chamado “O ornitorrinco”. É um clássico da ciência social brasileira; neste ensaio, embora mais sucinto, o autor, compara o Brasil ao animal “ornitorrinco”, pois convive com contradições internas que expressam um desenvolvimento truncado e disforme, exemplificando que o país é altamente urbanizado, mas conta com pouca força de trabalho e a população do campo convive com forte agronegócio; um setor industrial avançado,

porém carente de tecnologia molecular-digital; possui estrutura de serviços diversificada (para altas rendas), mas também primitiva (para os pobres); sistema financeiro atrofiado, que financia a circulação de mercadorias, seja por meio de incentivos para a acumulação de capital ou para o consumo da população. Segundo o autor, “esta é a descrição de um animal cuja ‘evolução’ seguiu todos os passos da família! Como primata ele já é quase Homo sapiens!” (p. 133). Essas características colocam o país em destaque, evidenciando a distância abissal entre as classes sociais:

O ornitorrinco é uma das sociedades capitalistas mais desiguais – mais até que as economias mais pobres da África que, a rigor, não podem ser tomadas como economias capitalistas –, apesar de ter experimentado as taxas de crescimento mais expressivas em período longo, sou tentado a dizer com elegância francesa, et pour cause. (OLIVEIRA, 2003, p. 143).

Essa realidade econômica, apontada por Oliveira (2003), influencia todos os setores e reflete nas oportunidades de participação política, na qual grande parte da população é excluída, prevalecendo os interesses dominantes.

Dentro destas premissas apontadas por Oliveira, no tocante a educação e no que se refere a gestão democrática, podemos considerar que embora a Constituição de 1988 esteja pautada em princípios democráticos e assegure a existência de instituições democráticas (art. 90, II; art. 127; art. 194; art. 206, VI; art. 216-A, X, entre outras previsões), a efetivação de tais canais de participação ainda estão condicionados aos limites dos interesses dos grupos no poder, que apesar de eleitos para defenderem os direitos de todos, acabam privilegiando os interesses de alguns em detrimento de muitos.

Apesar dos princípios constitucionais que estruturam a organização social e política brasileira serem estabelecidas legalmente, ou seja de cunho obrigatório muitas vezes temos constatado que as interpretações a respeito de ações e premissas que norteiam a efetivação da gestão democrática, estão sujeitos as interpretações do grupo dominante, conseqüentemente a gestão democrática do ensino, na qualidade de princípio constitucional, também expressa a hegemonia de determinados grupos na elaboração da Constituição, o que ficou evidente quando foi estabelecida a opção foi democratizar a gestão apenas no setor público, relegando à Lei de Diretrizes e Bases sua regulamentação, fato que expressou a força política do setor privado, o qual, de maneira ampla, opta pela defesa de uma gestão pautada em princípios empresariais que se fundamentam na defesa da acumulação capitalista. Embora a previsão da gestão democrática do ensino público possa ser apontada como um avanço para o exercício da democracia, também expressa um entrave para sua efetivação no ensino privado.

Ao outorgar a regulamentação da gestão democrática do ensino para a legislação infraconstitucional, através do texto da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi o resultado de inúmeras reivindicações de movimentos em prol da lei que prevê a gestão democrática em vários dispositivos (inciso VIII do art. 3º, artigos 14, 15 e 56), aos quais englobam toda a organização educacional pública, desde a educação básica até a superior (BRASIL, 1996). A operacionalização da gestão democrática, restrita à autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) dos estabelecimentos e entes da administração pública, é prevista na lei nº 9.394/1996, como participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local na elaboração do projeto pedagógico da escola e conselhos escolares, respectivamente. Na educação superior, a gestão democrática está assegurada, conforme

previsão no art. 56, na “existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participação os segmentos da comunidade institucional, local e regional.” (BRASIL, 1996, s/pág.).

A LDB 9394/96 foi utilizada pelo viés publicitário como uma lei moderna, “a redentora para se adentrar no século XXI,” todos seus aspectos, incluindo o caráter desregulamentador e privatista, eram interpretados como adequações positivas para o atendimento às exigências do mundo moderno (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), mas na prática, apresentou uma distorção entre as discussões propostas originalmente pelos estudiosos ao descaracterizar algumas ideias como:

Também se faz necessário enfatizar que a lei nº 9.394/1996 ainda delega aos sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática na educação básica, segundo as especificidades locais (BRASIL, 1996). Embora tais previsões apontem para a descentralização da definição de normas, conforme as necessidades locais, essas questões também inferem que a definição local será marcada e definida por interesses dos grupos dominantes. Em um país marcado pelo clientelismo, pelo conservadorismo e pela defesa de interesses particulares, tal previsão pode ser permeada por contradições: embora permita que sejam tomadas decisões mais próximas da realidade, estas podem ser subsumidas por defesas distantes das reais necessidades da maioria da população. Apesar dos limites de toda ordem, há também possibilidades que não podem ser ignoradas.

Assim a democracia, então, carece de ser compreendida tanto como princípio, quanto método, para que não incorra em maiores limites do que possibilidades.

A democracia como princípio articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios. (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 77)

Apesar de sabermos que as realidades são diversas, antagônicas e refletem as condições materiais sob as quais os sujeitos vivem e fazem parte. Os documentos legais, asseguram reivindicações, que foram conquistadas historicamente e que precisam ser efetivadas, porém na prática é necessário mecanismos que facilitem que estes sujeitos de direitos, tenham o poder de decidir, opinar, ou seja é necessário criar mecanismos que facilitem a execução destas práticas na sua comunidade.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Com o objetivo de oferecer um panorama da evolução da produção científica sobre o tema gestão escolar, realizou-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontradas 1.225 Dissertações e 373 teses no período dos últimos dez anos ou seja de 2012 até 2022, com a palavra-chave gestão democrática que serviu de base para esta pesquisa, inicialmente foi gestão democrática, os três assuntos mais abordados Gestão democrática com 200 estudos, Participação com 85 e Democracia com 80 trabalhos a partir dessa coleta, iniciou-se a busca sistemática dos conceitos apresentados, a luz dos referenciais teóricos fundamentados no materialismo histórico dialético .

Este trabalho evidencia-se por um cunho exploratório, qualitativo por utilizar-se de es-

tudos que foram realizados por teóricos que debruçaram-se sobre o tema, os instrumentos de análise foram livros, artigos e documentos de legislação. O que demonstra que a preocupação com o tema na realidade educacional brasileira se faz presente de longa data. E que serviu de base para a fundamentação deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram divididos em duas etapas a primeira foi a fundamentação teórica sobre as concepções de gestão democrática, fazendo algumas inserções entre democracia, educação e capitalismo na gestão democrática, A segundo concentrou-se na análise da Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 a fim de compreender os limites e desafios da democracia no âmbito escolar, respaldado pelo materialismo histórico dialético, afim de facilitar o entendimento da temática transcorrida.

A análise do arcabouço legal através da lei nº 9.394/1996 aponta que embora as leis indiquem para a descentralização da definição de normas, essas questões ainda estão marcadas por interesses particulares e permeadas por contradições, Apesar dos limites de toda ordem, há também possibilidades que não podem ser ignoradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade é notório que o capitalismo, se faz presente, fortemente pela divisão social e a exploração do trabalho humano, a discussão a respeito das possibilidades e dos limites de vivência democrática tanto em nível de sistema de ensino, como no âmbito escolar, e a efetivação de gestão educacional pautada em seus princípios, se mostra bastante contraditória, sendo que os dois termos democracia e gestão educacional estão imersos de significados, interesses e ideologias, que foram construídos historicamente. A divisão da sociedade também se expressa na interpretação e na defesa da democracia, pois, por um lado, a democracia burguesa se mostra hegemônica e sob a égide da representatividade, marcada pelo domínio de determinado grupo que se encontra no domínio do modo de produção e, conseqüentemente, na condução de políticas educacionais. Por outro lado, mesmo sob os limites do capitalismo, para que a os direitos conquistados expressos através de leis que consolidou-se mediante muita luta e resistência se efetive, é fundamental a superação da divisão de classes. Entretanto, é preciso reconhecer os limites para que essa possibilidade não fique no campo da utopia e se torne real. Por isso, mesmo sob forte pressão dos interesses dominantes, a gestão democrática, pautada em seus pressupostos, precisa ser presente, no cotidiano da escola através de ações gestores, funcionários, pais e alunos.

Sabemos que é uma utopia alcançar formas de efetivação ou de aproximação de uma democracia popular, mas é possibilidade histórica. Entretanto, a vivência de uma gestão democrática não pode ser abandonada, pois ela abre caminhos para a luta por outra hegemonia que tenha a igualdade, a liberdade e a justiça social como fundamentos a serem efetivados, ou seja a defesa da escola estatal, pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

Acreditamos que a escola atual, ainda que submetida à ideologia da classe dominante capitalista e limitada por um sistema educacional burocrático e engessado, ao organizar-se

como uma comunidade e construir um projeto democrático e autônomo, por meio da ação crítica e consciente dos educadores e reiteramos, principalmente dos gestores, poderá avançar e constituir-se como uma escola-comunidade e engendrar atividades coletivas voltadas à superação de valores individualistas e para a construção de sujeitos que tenham consciência do 'nós', como afirma Heller (2000) uma forma de consciência que tenha condições de avaliar criticamente a realidade, superar o individualismo alienado, a competição excludente e preconceituosa e construir, coletivamente um projeto de escola que valorize a participação democrática dos sujeitos tendo em vista as transformações dos seres humanos que irão transformar, coletivamente, a sociedade.

Para finalizar, salientamos que a verdadeira democratização da escola e sua gestão democrática e participativa não será conseguida apenas com o oferecimento de escola para todos, delegando aos gestores a instalação burocrática da democracia, isso é uma ilusão! respaldada pelo materialismo histórico dialético, pela teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica pensa a construção de uma escola diferenciada que visa a construção de uma práxis educativa que valorize a democracia como valor essencial de humanização dos seres humanos na escola.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). Gestão, Financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-78.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.

FLACH, S. F. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, ahead of print, 2019.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

GRAMSCI, A. Democracia operária. In: GRAMSCI, A. Escritos Políticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1. p. 245 -249.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, Heloísa: A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, Vozes. Rio de Janeiro p. 1- 6, 2004.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo:

Boitempo, 2012.

OLIVEIRA, F. Crítica à razão dualista / O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, A. L.; ALMEIDA, T. M. G. (org.). A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais. Curitiba: UTP, 2018. p. 63-86.

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição L. de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1393-1411, set./dez. 2005.

SCHLESENER, A. H. “Esta mesa redonda é quadrada”: notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antônio Gramsci. In: SCHLESENER, A. H.;

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil . RBP AE, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. ed.

WITTMANN, L.; GRACINDO, R. Políticas e Gestão da Educação (1991-1997). Brasília: MEC/INEP, 2001.

02

A construção de sentido no texto

Virginia Batista de Oliveira Freire Silva

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo - UNISAL

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.2

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da aplicabilidade das teorias da linguística textual nas aulas de língua portuguesa tomando-se o texto como objeto central de ensino. Para isso, analisaram-se doze produções textuais dos alunos do ensino médio dentro da perspectiva teórica da linguística textual, enfatizando os mecanismos de coesão, conforme Antunes (2005) e os mecanismos de coerência ditadas por Charolles apud Val (2006). Os autores dos textos são alunos do ensino médio das turmas de primeiro, segundo e terceiro ano de uma escola pública da rede estadual.

Palavras-chave: linguística textual. texto. língua portuguesa.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of the applicability of theories of text linguistics in the English language classes by taking the text as the main object of education. For this, we analyzed twelve textual productions of high school students within the theoretical perspective of text linguistics, emphasizing cohesion mechanisms, as Antunes (2005) and coherence mechanisms dictated by Charolles cited Val (2006). The authors of the texts are high school students of the first class, second and third year of a public school of the state system.

Keywords: textual linguistics. text. portuguese.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar a importância da aplicabilidade das teorias da linguística textual nas aulas de língua portuguesa tomando-se o texto como objeto central de ensino.

Serão utilizadas para a elaboração da presente reflexão as considerações realizadas em livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que debatem a aplicabilidade das teorias da linguística textual nas aulas de língua portuguesa. Autores como Ingedore Koch, Luís Carlos Travaglia, Luís Antonio Marcuschi, Irandé Antunes, Maria da Graça Costa Val, Michel Charolles entre outros que trazem várias discussões e resultados de diversos fatores que envolvem o texto e seus mecanismos de construção de sentido.

Sendo assim, destacamos o questionamento que norteará a nossa discussão dentro da pesquisa, qual seja: Os Professores de língua portuguesa do ensino médio estão capacitados para trabalhar com as teorias da linguística textual e orientar os seus alunos a aplicá-la no desenvolvimento de suas produções textuais?

O tema que será abordado justifica-se pela importância dos estudos da linguística textual nas aulas de língua portuguesa, tomando-se o texto como objeto central de ensino. Pois esses estudos trazem para sala de aula uma nova perspectiva para trabalhar atividades de leitura e produção de textos, e isso leva alunos e professores a refletirem sobre o funcionamento da língua nas mais diversas situações de interação verbal utilizando outros recursos que a língua nos

oferece.

Desse modo, verifica-se que as técnicas de produção textual tem sido objeto de discussões e tem causado inúmeras produções científicas e pesquisas nesta área e o objeto de pesquisa deste trabalho são as produções de texto escritas por alunos do ensino médio.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual surgiu na década de 60, na Europa, e tem como objeto de estudo o texto. Conforme (Bentes, 2006, p. 246), seu desenvolvimento não se deu de forma homogênea, entretanto, destacam-se três momentos que marcam a passagem da teoria da frase à teoria de texto: Análise transfrástica, a gramática de texto e a teoria de texto.

O primeiro momento ocorreu devido ao aumento do segmento de análise, passando da frase para o texto, por isso denominou-se o termo “transfrástico”. Nesse momento, o texto era considerado “uma sequência pronominal ininterrupta”, no entanto, as análises transfrásticas ainda não consideravam o texto como elemento de análise (Harweg, 1968 *apud* Bentes, 2001, p. 261).

Um segundo momento ocorreu devido à percepção das limitações do primeiro momento, levando assim, os pesquisadores à elaboração das gramáticas textuais baseadas nos modelos das gramáticas gerativas que representavam um projeto de reconstrução do texto por igual, constante e abstrato. Esses pesquisadores acreditavam que dessa forma, o texto poderia ser considerado como um objeto central da linguística e, assim, estabeleceram um conjunto de regras finitas e repetitivas, que pudesse ser utilizado por todos e que facilitasse a identificação de que as frases estivessem constituindo ou não um texto e se esse, por sua vez, era formado em um segmento entre frase e texto dotado de sentido pleno (Bentes, 2001).

Marcushi (1999) considerava também outros elementos nesse segundo momento, como: a habilidade para sintetizar ou parafrasear um texto, analisar se ele se encontrava completo, reescrever outros textos baseados em um primeiro, criar título, entre outras. Para que esses elementos citados por Marcushi (1999) sejam executados, é necessário utilizar as três capacidades textuais básicas chamadas de competências textuais, citadas por Bentes (2001) que inclui: formação, transformação e qualificação.

Competência formativa: permite ao usuário de produzir e compreender um número infinito de texto e avaliar, de modo convergente, a boa ou má formação de um texto.

Competência transformativa: refere-se à capacidade de resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo, ou atribuir-lhe um título, assim como avaliar a adequação do resultado dessas atividades.

Competência qualificativa: concerne à capacidade de o usuário identificar o tipo ou gênero de um dado tipo, bem como à possibilidade de produzir um texto de um tipo particular (Charolles, 1983, p. 71-98).

Observa-se que a gramática de texto teve o mérito de formar duas noções básicas para a estabilização dos estudos referentes ao texto: a investigação de que o texto compõe a unidade linguística mais elevada e pode se subdividir em unidades menores; e a possibilidade de compor o complemento e o efeito da primeira informação enunciada.

No terceiro momento surge a fase da constituição da Linguística textual: a elaboração de uma teoria de texto. Nesse momento, o texto não é mais visto como um produto acabado, e sim como um processo que se estende do texto ao contexto e leva em consideração um conjunto de condições externas a ele.

Neste momento, [considera-se] o texto no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos (Bentes, 2006, p. 251).

Nesse contexto, pode-se perceber como se deu os primeiros passos para o desenvolvimento da linguística textual. Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados “elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (Koch, 2006, p. 14)”.

No Brasil, a Linguística Textual teve início no final da década de 70 com a divulgação das obras: *Semiótica Narrativa e Textual* (Chabrol *et al.*, 1977), *Linguística e Teoria de texto* (Schmidt, 1978) e *Pragmática Linguística e Ensino do Português* (Fonseca e Fonseca, 1977). Na mesma época, também se desenvolviam pesquisas na Universidade Estadual de Campinas, em São Paulo na área do discurso e da semântica argumentativa que gerou publicações importantíssimas como livros e artigos especializados no assunto.

Segundo (Koch, 1999) a Linguística Textual no Brasil se caracteriza por três fases: a primeira fase (final da década de 70 até meados da década de 80), quando houve a publicação de obras introdutórias, onde podemos destacar: *Linguística de texto: O que é e como se faz* (1983, Luiz Antônio Marcushi), *Linguística textual: Introdução* (1983, Leonor L. Fávero e Ingedore G.V. Koch), o artigo de Ignácio Antonio Neis: *Por uma gramática textual que tinha como objetivo enfatizar o surgimento e o objeto da gramática textual*.

As gramáticas textuais, pela primeira vez, propuseram o texto como objeto central da linguística e, assim, procuraram estabelecer um sistema de regras finito e recorrente, partilhado (internalizado) por todos os usuários de uma língua. (Marcushi, 1999). Esse sistema de regras habilitaria os usuários a identificar se uma dada sequência de frases constitui (ou não) um texto e se esse texto é bem formado. Esse sistema de regras constitui o que se denominou de competência textual do falante. A competência textual é o que faz com que cada falante diferencie um conjunto aleatório de frases de um texto com sentido pleno.

A segunda fase da linguística textual no Brasil, em 1989, segundo (Koch, 1999) é marcada pela publicação das obras: *A Coesão Textual* (Koch, São Paulo: Ed. Contexto) e *Texto e Coerência* (Koch e Travaglia, São Paulo, Ed. Cortez) e em 1990, *A Coerência Textual* (Koch e Travaglia, São Paulo: Ed. Contexto). Nessa segunda fase, percebe-se um avanço nos estudos sobre os mecanismos de coesão e coerência textuais.

A partir da década de 90, os estudos linguísticos no Brasil ganham novos rumos e ganha uma nova perspectiva. Perspectiva interacionista da linguagem que é influenciada por outros segmentos da linguística: sociolinguística, pragmática, análise do discurso e por fim, a Linguística Textual. Surge assim a terceira e atual fase que é marcada pelo intercâmbio com outras áreas das ciências humanas seguindo uma perspectiva sócio-interacional no estudo do texto.

Apesar dos estudos sobre linguística textual no Brasil ter iniciado uma década mais tarde que na Europa, seu desenvolvimento foi muito parecido com os momentos que foram passados fora.

O que os pesquisadores apresentam a partir desse momento é um estudo do texto completamente diferente do que é proposto pela gramática tradicional. O foco deixa de ser a memorização de regras para se dedicar ao caráter interdisciplinar da língua, levando – se em consideração o estudo do texto como uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e contextualizada.

O que se pretende com esses estudos nessa pesquisa é mostrar a importância dos estudos da linguística textual nas aulas de língua portuguesa. Entretanto não se almeja esgotar todas as possibilidades de investigação, visto que a linguística textual está em constante transformação, assim como a língua portuguesa.

COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL

Esses dois mecanismos de estruturação e elaboração do texto são de grande importância para os estudos linguísticos, principalmente para a linguística textual. “Todos os estudiosos do texto estão de acordo quanto ao fato de que coesão e coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto” (Koch; Travaglia, 2011, pág. 24). Segundo (Koch; Travaglia, 1990),

A coerência está diretamente ligada a possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido aos usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e a capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. (Koch; Travaglia, 1990, p. 21).

O que faz com que um texto seja um texto e não um amontoado de palavras e frases soltas é a conexão existente entre as partes que o compõem. As partes de um texto devem estar estruturadas e relacionadas entre si, de maneira coerente e coesa, pois assim permitirá a compreensão do leitor/ouvinte e conseqüentemente a interação entre os interlocutores.

De acordo com Pécora (1987, p. 47):

A capacidade de um texto possuir um valor intersubjetivo e pragmático está no nível argumentativo das produções linguísticas, mas a sua totalidade semântica decorre de valores internos à estrutura de um texto e se chama coesão textual.

Dessa forma, para entender os subsídios coesivos de um texto é necessário avaliar os elementos textuais, onde “a significação depende de outros dentro do mesmo texto ou no mesmo contexto situacional”. (Simon, 2008, p. 6).

A coesão se dá quando é possível reconhecer que as partes de um texto não estão soltas, separadas, e sim unidas entre si, interligadas através de recursos linguísticos, desenvolvendo sequências transmissoras de sentido ao texto. Para (Simon, 2008, p. 6) o objetivo da coesão é dar continuidade ao texto.

Coesão textual

O conceito de coesão, de acordo com Halliday; Hasan (1976, *apud* Koch 1996, p. 17)

É um conceito semântico e refere-se a relações de sentido que ocorrem no interior do texto e que se organizam superficial e linearmente no texto, reconhecível na sua superfície através de recursos semânticos, tais como marcas linguísticas, índices formais e conectivos.

Esses elos que encandeiam o texto e permitem a construção do sentido global possibilitam a concatenação das partes do texto através de marcas fornecidas pelo sistema léxico – gramatical de uma língua. Assim, a coesão poderá realizar-se através do vocabulário (léxico) e através da gramática.

Para Koch (2007, p. 45) coesão

É o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.

Segundo Marcuschi (1983, *apud* Koch 1996, p. 18), os fatores de coesão “são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto”, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido.

Beaugrande; Dressler (1981 *apud* Koch 1996, p. 18), em seus estudos, afirmam que “a coesão diz respeito à maneira como as palavras e as frases que compõem um texto – os chamados componentes da superfície textual – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical”.

Halliday; Hasan (1976 *apud* Koch, 1996, p. 19) propõem a divisão dos mecanismos coesivos em cinco categorias, divididas de acordo com o modo como os itens lexicais e gramaticais relacionam-se com o texto e no texto, são eles: Substituição, referência, conjunção, elipse e coesão lexical.

Como se faz a coesão no texto

O uso de recursos coesivos contribui para que o texto construa uma relação de sentido entre os novos termos semânticos, no qual são inseridos no texto. Ocorre assim o que se chama de continuidade ou progressão textual de modo que a coerência não seja prejudicada. Charolles (1986, *apud* Koch 1996, p. 69) ressalta que:

O uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. No entanto, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto [...] e se seu emprego estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de sequencialidade, o que dificultará a sua compreensão e, portanto, a construção da coerência pelo leitor/ouvinte.

Sendo assim, deve-se observar se na organização de um texto há continuidade de pensamento ou encadeamento de ideias, através dos mecanismos de coesão. Antunes (2005, p.47) ressalta os elementos coesivos “como sendo essa propriedade pelo qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”.

Ressalta-se a importância da continuidade no texto, pois é através dela que vão se construindo as relações semânticas no texto.

Para Antunes (2005, p. 50):

É importante, pois ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é fundamental, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão. Essas relações acontecem graças a vários procedimentos que, por sua vez, desdobram em diferentes recursos.

Observa-se através do quadro, a seguir, que a coesão acontece através das relações de natureza semântica que se organizam em torno de três tipos de nexos que de acordo com Antunes (2005, p. 52) são: “a reiteração, a associação e a conexão”.

Então, para melhor compreender como se realiza as relações textuais estabelecidas através da coesão, seus procedimentos e recursos, faz-se necessário observar o quadro abaixo organizado por Antunes (2005, p. 51):

Quadro - A Propriedade da coesão do texto, Relações, Procedimentos e Recursos (Antunes, 2005, p. 51).

A COESÃO DO TEXTO				
Relações textuais	Procedimentos	Recursos		
1. Reiteração	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase		
		1.1.2 Paralelismo		
		1.1.3 Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • De unidade do léxico • De unidade da gramática 	
	1.2 Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por:	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes ou • Advérbios
		1.2.2 Substituição lexical	Retomada por:	<ul style="list-style-type: none"> • Sinônimo • Hiperônimos • Caracterizadores situacionais • Retomada por elipse
1.2.3 Elipse				
2. Associação	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • Por antônimos • Por diferentes modos de relações de parte/todo 	
3. Conexão	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores: <ul style="list-style-type: none"> • Preposições • Conjunções • Advérbios e • Respectivas locuções 		

A coesão pela relação de **Reiteração** “é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo ‘retomados’, criando um movimento constante de volta aos segmentos prévios, o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo” (Antunes, 2005, p. 52).

A reiteração acontece por meio da **Repetição** (paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita), **Substituição** (substituição gramatical, substituição lexical) e **Elipse**.

A coesão pela relação de **Associação** “é o tipo de relação que se cria no texto graças à

ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação” (Antunes, 2005, p. 53)

A coesão pela relação de **Conexão** “corresponde ao tipo de relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supra parágrafos [...], mas especificamente as conjunções, as preposições e respectivas locuções – conectores” (Antunes, 2005, p. 54).

A língua portuguesa possui diversos recursos para manter um texto bem estruturado pela coesão. Por isso, é de fundamental importância que a análise do texto seja feita dentro do contexto, observando suas relações semânticas. Também é de fundamental importância que as aulas de língua portuguesa e os próprios livros didáticos passem a adotar um estudo mais significativo do texto e não somente de classificação de palavras soltas.

A coerência textual

Para Koch (2008, p. 11-12) a coerência é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários. “A coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários”.

Beaugrande; Dressler (1981 *apud* Koch; Travaglia, 2011, p. 17) definem coerência como o modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subentendidos ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si.

Para Bernardez (1982 *apud* Koch; Travaglia, 2011, p. 20) a coerência é semântica, pragmática e sintática:

É semântica, porque é a capacidade do texto de agir como unidade, remetendo a um sentido global; é pragmática, porque o sentido depende da intenção comunicativa e é sintática, porque pode ser recuperada a partir da sequência linguística que constitui o texto.

Para ele, a coerência é mais que uma propriedade do texto, é um processo em que não há como se estabelecer uma diferença marcante entre os três níveis.

Van Dijk (1981 *apud* Koch; Travaglia, 2011, p. 21) “acha que a coerência não é apenas propriedade do texto, mas se estabelece numa situação comunicativa entre usuários que tem modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em dada cultura”.

Van Dijk (1981) e Kintsch (1983 *apud* Koch; Travaglia, 2011, p. 21), apresentam diversos tipos de coerência: coerência semântica, coerência sintática, coerência estilística, coerência pragmática. Vejamos o conceito de cada uma, conforme os autores: “Coerência semântica diz respeito à relação entre os significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo (macroestrutura semântica)”.

A coerência sintática se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica (por exemplo, uso de pronomes e sintagmas nominais definidos).

A coerência estilística significa que um usuário em seu texto faz uso do mesmo estilo ou registro, na escolha lexical, comprimento e complexidade da frase etc.

Já a coerência pragmática caracteriza o discurso quando estudado como uma sequência de atos de fala, desde que atos de fala em sequência sejam condicionalmente relacionados e

satisfaçam as mesmas condições de propriedade que se mantêm para um contexto pragmático dado.

A coerência será o resultado desses quatro níveis atuando conjuntamente dentro do texto na busca do estabelecimento de sentido do texto, de modo que o leitor compreenda o texto como sendo uma unidade significativa global.

Coerência: de que depende, como se estabelece

Para Koch; Travaglia (2011, p. 49) “a coerência se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores”. Uma vez que passou a ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto, tudo o que afeta essa interpretação do texto tem a ver com o estabelecimento da coerência.

O estabelecimento da coerência depende de um conjunto de fatores que estão diretamente ligados à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto. Nesse conjunto de fatores estão os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo (conhecimento que é compartilhado pelo produtor e receptor do texto), os fatores pragmáticos e interacionais (como o contexto situacional, intenções comunicativas) e cada um desses fatores vão se relacionar com outros fatores.

Para Koch; Travaglia (1993, p. 38) “a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo”. Assim, a coerência depende também da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem.

Os interlocutores que interagem em uma situação comunicativa, dentro de um mesmo texto se tornam cooperativos, isto é, o receptor (leitor/ouvinte) fará o possível para calcular o sentido no texto, buscará todos os recursos disponíveis para compreender a intenção comunicativa daquele que produziu o texto.

Por isso, para Koch; Travaglia (2011, p. 23) “não existe o texto incoerente em si, mas o texto que pode ser incoerente em dada situação comunicativa”. Os autores afirmam que “o texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta a intenção comunicativa, objetivos, destinatários, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos, etc. Caso contrário, será coerente”, também para Charolles (1987 *apud* Koch; Travaglia, 2011, p. 34) “todo texto tem certo grau de coerência, cujo cálculo só depende da capacidade de recuperação do sentido pelo receptor do texto”.

Ao desenvolver um trabalho com produção e compreensão de textos, deve-se estar bem claro para os interlocutores qual é a situação comunicativa, qual é o contexto em que se estabelece a relação de comunicação para que eles possam se adequar a situação de comunicação e construir o sentido do texto a partir do conjunto de fatores que contribuem para o estabelecimento da coerência.

As metarregras de coerência ditadas por Charolles (1978)

Charolles (1978 *apud* Simon, 2008, p. 04), considera a coerência como “uma propriedade ideativa do texto e elege quatro regras para que haja coerência em um texto, nas quais está inserida a noção de coesão”. São elas: repetição, progressão, não contradição e relação.

Seguindo a mesma proposta, Val (2006, pág. 21) analisa a Coesão e a Coerência através de quatro requisitos: Continuidade, progressão, não contradição e articulação. Ela abrange os dois conceitos de repetição e relação por continuidade e articulação.

a) Metarregra da Repetição

Essa regra diz respeito “à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso” (Val, 2006, p. 21), ou seja, para que o texto tenha coerência é necessário que ele possua unidade, permanência de elementos constantes no decorrer de sua construção, de ideias. O texto não deve ter parágrafos ou orações isoladas, sem que se conclua o sentido do que está sendo dito. “Um texto coerente apresenta continuidade semântica na retomada de conceitos, ideias” (Val, 2006, p.4).

b) Metarregra da Progressão

A progressão, o contrário da repetição, consiste na retomada de elementos conceituais e formais do texto. “Os acréscimos semânticos fazem o sentido do texto progredir. No plano da coerência, percebe-se a progressão pela soma das ideias novas às que são já tratadas” (Val, 2006, p. 4-5).

Para Val (2006, p. 24) há na língua portuguesa “construções, palavras e locuções que servem para destacar de maneira especial o tópico de uma passagem, colocando-o em posição de foco”. Dentre elas, a autora cita: “quanto a, a respeito de, no que se refere a, é que, até, mesmo, o próprio”.

c) Metarregra da Não contradição

O terceiro requisito proposto por Charolles (1978, p. 5), diz que se faz necessária à utilização de princípios lógicos no texto. Não se pode afirmar algo e logo depois dizer o contrário, ou seja, suas ocorrências não podem se contradizer, mas sim, “ser compatíveis entre si e com o mundo que representa”. É necessário está atento para que o emprego de afirmação e negação, de caráter contraditório, não gere sérios danos à interpretação do receptor.

d) Metarregra da Relação

Como quarta regra, Charolles (1978, p. 5) diz que “a relação em um texto se refere à forma como seus conceitos se encandeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros. As relações entre os fatos têm que estar presentes e ser pertinentes”.

Observa-se que a coerência não está apenas no entendimento do texto, mas é o resultado de uma construção interativa nele.

Para avaliar a coerência de um texto é necessário “verificar se ele tem continuidade, progressão, não se contradiz, nem contradiz o mundo a que se refere e apresenta fatos relacionados” Val, (2006, p. 28), no que diz respeito à coesão, essas quatro regras também possuem relação.

Assim, de acordo com o exposto, para que haja uma análise mais abrangente do texto, é necessário observar as quatro regras de coerência e os mecanismos de coesão; deve-se ainda, levar em consideração o contexto e a imagem do interlocutor que, segundo Val (2006, p. 29), “podem autorizar lacunas na configuração textual não possível noutras circunstâncias”. É impor-

tante que, ao formular o texto, o produtor atente para os conhecimentos prévios e capacidade de interpretação do recebedor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com três turmas do Ensino médio realizado no Centro de Ensino Menino Jesus de Praga, escola da rede pública estadual. A escola possui um total de dezesseis turmas de nível médio, e possuem em média 40 alunos matriculados por turma.

A amostra oriunda das três turmas selecionadas foi construída com um total de 120 (cento e vinte) alunos matriculados que se enquadram na faixa etária entre 16 a 18 anos, e de 2 (dois) professores de língua portuguesa.

E embora as turmas tenham uma variação entre 30 a 40 alunos, as nossas investigações se efetivou sobre os alunos que se encontravam presentes nos dias em que ocorreu a produção textual nas respectivas salas.

Foram analisadas 12 (doze) produções textuais por corresponder a 10% (dez por cento) da população total, torna-se uma amostra válida para análise qualitativa.

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, foi previamente realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual foi feito um levantamento de obras pertinentes ao tema em análise em livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Após a leitura e fichamento da bibliografia selecionada passou-se para a fase da coleta de dados feita através de uma pesquisa de campo.

Nessa pesquisa de campo foi realizada a aplicação de produções textuais pelos dois professores da escola com alunos do ensino médio das turmas selecionadas, a fim de que pudessem ser feitas as análises.

A metodologia de pesquisa utilizada foi necessária para se conseguir trabalhar o objeto de estudo da pesquisa, qual seja demonstrar que a Linguística Textual oferece ao Professor uma base teórica indispensável para o desenvolvimento de produções textuais

Para alcançar os propósitos deste estudo, procurou-se analisar as ocorrências mais significativas dos mecanismos de coesão e coerência buscando investigar as principais dificuldades para composição de textos dos alunos do ensino médio do Centro de Ensino Menino Jesus de Praga.

Para análise, nesse artigo, utilizaram-se dois textos para análise do critério de Coesão e um texto para análise do critério de Coerência e os critérios utilizados para identificação das infrações mais frequentes nas produções textuais são as seguintes: Para a realização das análises considerou-se a proposta de Charolles (1978) *apud* Val (2006), onde elege quatro requisitos importantes para que um texto se configure como coerente e coeso: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. E os mecanismos de coesão, conforme quadro elaborado por Antunes (2005). No entanto, nesse artigo foram analisados somente os critérios de maior infração encontrada nas produções textuais dos alunos.

ANÁLISE DOS DADOS

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados desde o enfoque da linguística textual com a finalidade de constatar se as teorias da linguística textual são trabalhadas ou não nas aulas de língua portuguesa do ensino médio.

Verifica-se que o trabalho com a produção de textos na escola ainda está muito atrelado à repetição de regras gramaticais e do uso de frases soltas e descontextualizadas, haja vista a dificuldade que os alunos ainda encontram ao desenvolver um texto.

Como parâmetros para o desenvolvimento dessa pesquisa, buscou-se analisar os mecanismos de coesão e coerência textual que aparecem com mais frequência ou que não aparecem nos textos dos alunos, orientados de acordo com o modelo teórico adotado, bem como propor algumas sugestões para que as aulas de Língua Portuguesa conduzam o aluno a repensar a construção do texto.

Análises de textos produzidos pelos alunos

Análise da coesão nos textos

A partir dos doze textos coletados para análise, foram selecionados dois textos para análise nesse artigo, os quais apresentaram maior incidência de falhas com relação aos critérios de coesão.

Nas produções textuais utilizadas para essa análise foram evidenciadas dificuldades relacionadas à Reiteração por repetição, por ser o critério de maior incidência de infração encontrada nas produções textuais dos alunos quanto à coesão. Observa-se através do quadro nº 1 que traz o resultado das análises dos critérios de coesão: o quadro traz as indicações dos doze alunos identificados de A até M, com os indicativos de SIM e NÃO (SIM – Cumpriu o critério, fez aparecer pelo menos um elemento do recurso de forma adequada e NÃO – Não cumpriu o critério, ou pela ausência ou pelo uso de forma inadequada).

Quadro 1 - Resultado das análises dos Critérios de Coesão

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
Reiteração por repetição	01	11
Reiteração por substituição	10	02
Associação	04	08
Conexão	04	08

Fonte: Dados da pesquisadora

Segue abaixo o exemplo e sua respectiva análise:

Análise e Resultados: **Reiteração por repetição: SIM 1 NÃO 11**

O Critério utilizado para essa análise é o critério da Reiteração por repetição, especificamente a repetição propriamente dita. Verifica-se que quanto ao critério da Reiteração por repetição, a maioria dos alunos não cumpriu o critério ou pelo uso excessivo ou desnecessário ou pelo uso de forma inadequada prejudicando a continuidade temática do texto.

Exemplo:

Aluno F (2º ano) escreveu:

Repetição propriamente dita

No texto nº 2 do aluno F (2º ano), que versa sobre o tema: Consumismo escreveu o seguinte enunciado:

[...] Em todos os períodos do dia sua mente estava voltada para aquela maravilhosa imagem. Até quando decidiu ir em busca de uma como aquela. Ao acordar decidido em comprar seu sonho de consumo: “a calça”, logo se dirige a pegar sua carteira para ver suas economias, que para sua alegria estavam muito bem elevadas, se arruma e vai ao shopping mais perto de sua casa, para encontrar sua jóia preciosa (sic).

No texto nº 2 acima, percebe-se que o aluno F prejudicou o uso da repetição propriamente dita como função de marcar a continuidade temática do texto. O uso excessivo do pronome **sua/seu** sem um referente claro no texto prejudicou a qualidade do texto.

Antunes (2005, p. 82) adverte que “como qualquer outro recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um mesmo sem fim, que não avança e circularmente, não sai do lugar”.

A repetição é um recurso coesivo importante e que pode ser usado, entretanto devemos considerar que a sua função deve ser orientado para unir partes do texto, marcar ênfase ou ainda marcar a continuidade temática dentro do texto.

O uso excessivo ou desnecessário da repetição pode ocasionar o que se chama de texto circular, ou seja, no qual não há a inserção e o desenvolvimento de novas informações.

No texto nº 3 do aluno G (2º ano), que versa sobre o tema: Consumismo escreveu o seguinte enunciado:

Lojas, vitrines, supermercados, sempre chamam muita atenção, **principalmente** se tiver uma placa enorme escrito “promoção” “liquidação” e outros semelhantes. Na verdade é tudo um jogo de marketing, nada é feito sem uma finalidade específica, o ambiente, a recepção as cores, **resumidamente** falando são fatores para desviar os sentidos do consumidor. Para empresários e comerciantes essa tática está tendo resultados positivos, as pessoas estão consumindo além do que podem pagar, mesmo com dívidas pendentes não param de gastar. Muitos fazem compras **excessivamente** para se sentir bem, o que não é normal e sinceramente não traz benefício pra ninguém.

Verdadeiramente consumir **moderadamente** é sempre bom, além disso há outros meios para se descontraír basta somente querer.

No texto do aluno G, observa-se que ele não utiliza o recurso da Reiteração por repetição com o intuito de retomar o que já foi dito, diferentemente do texto anterior em que o aluno utilizou o recurso de forma excessiva. O que se observa é que o aluno utiliza de forma excessiva advérbios terminados em mente: **principalmente, resumidamente, excessivamente, sinceramente, Verdadeiramente, moderadamente**, como estratégia para manter a continuidade do texto. Assim, o aluno não utiliza os marcadores discursivos utilizados para preencher lacunas no momento da produção do discurso.

Os advérbios terminados em mente marcam a intencionalidade do autor do texto. Geralmente são utilizados quando se exprime um juízo de valor pessoal de quem fala e o uso desses

elementos pode alterar significativamente toda uma frase.

Como pode ser constatado no texto em análise, o aluno utiliza esses advérbios com a intenção de dar sustentabilidade e credibilidade em seus argumentos em relação ao que afirma como verdade dentro do texto.

Assim, apoiado nesses advérbios observa-se que o aluno no momento da escrita não utilizou operadores argumentativos para manter uma unidade semântica das suas ideias entre os parágrafos, não fez substituições, nem repetições para relacionar as informações novas com as já ditas anteriormente, prejudicando a continuidade do texto.

Nota-se também ausência de conectivos prejudicando as relações sintático- semânticas entre as orações e os parágrafos, deixando as ideias vagas e sem sustentação lógica.

Análise da coerência nos textos.

A partir dos doze textos coletados para análise, selecionou-se um texto para análise nesse artigo, o qual apresentou maior incidência de falhas com relação aos critérios de coerência.

Na produção textual utilizada para essa análise foram evidenciadas dificuldades relacionadas à Relação (articulação), por ser o critério de maior incidência de infração encontrada nas produções textuais dos alunos quanto à coerência.

Observa-se através do quadro nº 2 que traz o resultado das análises dos critérios de coerência: o quadro traz as indicações dos doze alunos identificados de A até M, com os indicativos de SIM e NÃO (SIM – Cumpriu o critério, fez aparecer pelo menos um elemento do recurso de forma adequada e NÃO – Não cumpriu o critério, ou pela ausência ou pelo uso de forma inadequada).

Quadro 2 - Resultado das análises dos Critérios de Coerência

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
Repetição (continuidade)	05	07
Progressão	05	07
Não contradição	09	03
Relação	02	10

Fonte: Dados da pesquisadora

Relação (Articulação):

Análise e Resultados: **RELAÇÃO: SIM 2 NÃO 10**

Verificou-se que o critério da Relação foi o segundo critério de maior dificuldade apresentado no desenvolvimento dos textos dos alunos.

Isso se verifica na maneira como os alunos elaboram seus textos. As ideias são colocadas dentro do texto sem estabelecer relação entre os parágrafos. As palavras, na maioria, têm relação com o tema proposto, entretanto faltam elementos que mantenham uma articulação lógica encadeando-as parágrafos por parágrafos. Percebeu-se ainda que quanto ao desenvolvimento de parágrafos a maioria dos alunos não os faz em seus textos, deixando sem articulação as ideias entre as orações, deixando-as desconexas umas com as outras.

Exemplo:

Aluno J (1º ano) escreveu:

No texto n º 12 do aluno J (1º ano), que versa sobre o tema: Cidade dos sonhos escreveu o seguinte enunciado:

Nunca parei pra pensar como seria minha cidade dos sonhos, não tenha uma ideia formulada de como seriam as ruas, casas mas partiria de uma ideia simples a **“educação” seria o princípio de tudo. Com a educação valorizada teríamos um cidade mais igual todos teriam as mesmas oportunidades e com isso a desigualdade o desemprego, a pobreza seria amenizada.** (linhas 1 a 6)

A Política teria que ser mais aberta para que possamos acompanhar as decisões tomadas, **hospitais** inteiramente reformados protos para receber toda a população e concerteza uma **cidade mais segura**. Essa seria minha cidade dos sonhos simples mas que pra mim faz muita diferença. (linhas 7 a 10).

O ultimo requisito da coerência, conforme Charolles (1978) é a Relação que Val (2006, p. 27) chama de Articulação. Esse requisito refere-se à “maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encandeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros”. Na análise do texto em questão, observa-se que o aluno não organiza suas ideias de forma clara, tornando o texto bastante confuso. Não há relação entre as ideias expostas, pois inicia o texto afirmando que não tinha uma “ideia formulada de como seriam as ruas, casas **mas a educação seria um princípio de tudo**”. Observa-se que o aluno utiliza o conector **mas** introduzindo uma ideia contrária ao que tinha antes, entretanto não sustenta tal afirmação, ficando vaga a ideia de que **“a educação seria um princípio de tudo”**.

Logo em seguida nas linhas 3 a 6: Com a **“educação valorizada teríamos um cidade mais igual todos teriam as mesmas oportunidades e com isso a desigualdade o desemprego, a pobreza seria amenizada”**. Aqui o aluno utiliza algumas “frases feitas” como: educação valorizada, todos teriam as mesmas oportunidades, não adicionando nenhuma ideia nova a esses aspectos para enlaçar com o que já foi dito no início do texto.

Nesse caso, não há no desenvolvimento do texto respostas para as afirmações feitas pelo aluno. Em que aspecto fundamental a educação valorizada transformaria a minha cidade de hoje na cidade dos sonhos? Uma cidade mais igual a todos em que aspecto? Todos teriam as mesmas oportunidades, quais oportunidades? E como essas mesmas oportunidades amenizariam a pobreza e o desemprego da minha cidade?

Percebe-se que as ideias do texto não exercem relações umas com as outras, pois não há pertinência nas afirmações apresentadas.

O aluno ao iniciar o segundo parágrafo não faz uso de nenhum articulador lógico do discurso (expressões como, por exemplo, dessa forma, por outro lado, etc.) para articulá-lo com o primeiro, deixando o segundo parágrafo sem relação ao anterior. Nota-se que o primeiro parágrafo não foi desenvolvido a contento deixando a ideia da Educação valorizada onde todos teriam as mesmas oportunidades vaga e sem sustentação. E o segundo parágrafo iniciado com as ideias de política mais aberta, hospitais reformados e cidade mais segura. Apresentando uma sequência de fatos que não se encandeiam, não se articulam umas com as outras.

As ideias apontadas pelo aluno como educação valorizada, política aberta, hospitais reformados e cidade mais segura são relacionáveis ao tema em questão, mas não foram articu-

ladas de fato pelo produtor do texto.

Diante disso, verifica-se que a maioria dos alunos não cumpriu a condição da Relação (articulação), pois no texto do aluno J como exemplo constata-se a dificuldade que os alunos têm de articularem as ideias expostas, principalmente de um parágrafo para outro.

RESULTADOS

Verifica-se, através dos textos produzidos pelos alunos, que as aulas de produção textual ainda não são planejadas e orientadas para que eles tenham a oportunidade de reler e reescrever seu texto. Observa-se que o aluno produz seu texto somente com o objetivo de ser corrigido pelo professor e por sua vez o professor não acompanha o aluno para que ele releia e reescreva seu texto, orientando-os para visualizar e desenvolver os elementos de construção de sentido do texto.

Esse resultado mostra que, através das produções textuais dos alunos, as aulas de língua portuguesa ainda seguem um padrão restrito à norma culta, que geralmente distancia os alunos no desenvolvimento de sua escrita. Reconhecemos a importância do conhecimento da norma culta para o aluno, entretanto, a maneira como é trabalhada é que acaba por restringir o aluno no momento da escrita.

Constata-se o ensino tradicional ainda muito presente no discurso escolar e na sua forma de desenvolver atividades. O texto ainda é pouco utilizado ou utilizado de forma superficial nas aulas de produção textual e os alunos não são orientados para reescrever seus textos e neles reconhecer os elementos de construção de sentido, argumentar, comparar pontos de vista, apresentar informações novas etc.

Os dados da pesquisa mostraram as dificuldades que os alunos possuem em desenvolver textos coesos e coerentes e mostraram também que um dos fatores que contribuem para esse resultado é o pouco contato que o aluno tem em desenvolver textos diversificados e de forma variadas, sendo pouco orientado para reconhecer os elementos de construção de sentido dentro do texto.

As análises feitas nesse artigo mostram os critérios de maior incidência de infração encontrada nas produções dos alunos, ou seja, quanto à coesão constatou-se que os alunos possuem maior dificuldade em desenvolver a reiteração por repetição e quanto à coerência a maior dificuldade foi com a relação (articulação). Isso mostra que as aulas de língua portuguesa devem ser orientadas para que sejam trabalhados textos diversificados e os alunos sejam orientados a reconhecer os elementos de construção de sentido dentro deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou esse trabalho foi o de demonstrar que a linguística textual oferece ao professor uma base teórica indispensável para o desenvolvimento de produções textuais nas aulas de língua portuguesa.

A Linguística Textual procura investigar o que faz com que um texto seja um texto e não

um amontoado de frases e para demonstrar tal fenômeno, nos textos dos alunos, utilizou-se nessa pesquisa as contribuições dos estudos de Antunes (2005) que destaca a coesão como uma dessas propriedades e também se utilizou as contribuições dos estudos do linguista francês Charolles (1978) *apud* Val (2006) que em seus estudos afirma que um texto coerente e coeso satisfaz a 4 (quatro) requisitos: Repetição, Progressão, Não contradição e Relação na qual Val (2006) renomeou de Continuidade, Progressão, Não contradição e Articulação.

Levando-se em consideração os estudos feitos pelos teóricos que nortearam essa pesquisa e dessas considerações até aqui expostas, demonstrou-se através do resultado das análises das produções textuais dos alunos que a linguística textual oferece ao professor uma base teórica indispensável para o desenvolvimento do trabalho com o texto em sala de aula, pois o “objetivo primordial do ensino da língua materna é o de desenvolver a competência comunicativa que tem a ver com a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação” (Travaglia, 2005, p. 17).

Diante disso, verificou-se também através dos resultados das análises das produções textuais dos alunos que foram encontrados problemas que comprometem o desenvolvimento dos critérios de textualidade por falta de domínio no que concerne à coesão e a coerência, ficando demonstrado que há necessidade de aplicar as teorias da linguística textual nas aulas de língua portuguesa com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Recomenda-se que nas aulas de língua portuguesa sejam trabalhadas as teorias da Linguística Textual, que haja a mediação do professor no processo de escrita dos alunos, que o professor faça uma leitura prévia com os alunos antes da atividade de escrita, que o professor trabalhe a reescritura dos textos dos alunos. E que os professores mostrem aos alunos que a atividade de escrita deve ser vista como prática social, não como produto de avaliação.

Sendo assim, necessita-se de que o trabalho pedagógico da escola deve ser desenvolvido com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e a escola deve trilhar novos caminhos, dando espaço para um ensino produtivo e significativo para o aluno.

Pois, embora esses resultados apontem diversos aspectos de um ensino pautado no modelo tradicional de língua portuguesa, acredita-se na mudança. E que essa mudança direcione o ensino da língua para a adoção de novas perspectivas que foram apontadas nessa pesquisa e que possibilite aos alunos a superar essas dificuldades apresentadas nas suas produções textuais.

REFERÊNCIAS

Alvarenga, Estelbina Miranda. (2012). Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa. Normas Técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2ª edição. Assunção, Paraguai.

Antunes, Irlandé. (2005). Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial.

Bentes, Ana Christina; Mussalim, Fernanda. (2012). Introdução à Linguística: domínio e fronteiras. São Paulo: Cortez.

Charolles, Michel. (1978). Introduction aux problemes de La coherence des textes. Langue française. Paris, Larousse, 38: 7-41, maio.

Fávero, L.L.; Koch, I.G.V. (2007). Linguística textual: introdução. São Paulo: Cortez.

_____. (2012). Linguística Textual: memória e representação. Disponível em: www.revistas.usp.br/flp/article/download/59911/63020, Filol. linguist. port., n. 14(2), p.225- 233. Acesso em 18/07/2014.

Faraco, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: Mussalim, Fernanda; Bentes, Anna Christina (orgs). (2005). Introdução à linguística. V. 3. 2. ed., São Paulo: Cortez.

Galembeck, Paulo de Tarso. (2006). A Linguística Textual e Seus mais recentes avanços. In: Cadernos do IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, IX: 05, p. 68-76 (UERJ-RJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/index.htm>>; Acesso em: 28/07/2014.

Koch, Ingedore G. Villaça. (1997; 2007). O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto.

_____. (1996). A coesão textual. 8. ed., São Paulo: Contexto.

_____. (1997). Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas. São Paulo: Alfa. Disponível em: [piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4012/3682](http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4012/3682). Acesso em 07/07/2014.

_____. (1999). O desenvolvimento da Linguística textual no Brasil. São Paulo: D.E.L.T.A., v. 15 n. especial.

_____. (2006). Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez.

Koch, Ingedore. G. V; Fávero, Leonor Lopes. (2004). Linguística textual: Introdução. Cortez Editora.

Koch, Ingedore G.V.; Travaglia, L. C. (2007; 2011). A coerência textual. São Paulo: Contexto.

_____. (1989). Texto e Coerência. São Paulo; Cortez.

Marcuschi, Luiz Antônio. (1993). Linguística de texto: o que é e como se faz. Recife: UFPE.

_____. (1998). Linguística de texto: retrospectiva e prospectiva. Palestra proferida na FALE/UFMG.

_____. (1999). Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido. In: Revista do Gelne, ano 1, n. 1, 1999.

_____. (2002). O papel da linguística no ensino de línguas. Recife: UFPE/CNPq.

_____. (2001). Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez.

Machado, A.M.B; Vilaça, M.L.C. (2012). A Importância da Coesão e da Coerência em nossos textos. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO. Disponível em: www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/006.pdf; Acesso em: 28/08/2014.

Medeiros, João Bosco. (1996). Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 2. ed., São Paulo: Atlas.

Morato, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: Mussalim, Fernanda; Bentes, Anna

- Christina (orgs.). (2004). Introdução à linguística - domínios e fronteiras. Vol. 3. São Paulo: Cortez.
- Melo, Clarissa Reis; Gomes, Jaciara J. (1999) Coesão Textual. Disponível em www.revistaaopedaletra.net/.../Clarissa_Reis_MeloeJaciara_Gomes.pdf. Acesso em 04/08/2014.
- Neves, M.H. de M. (1994). Gramática na escola. 3 ed. São Paulo: Contexto.
- _____. (1997). A gramática funcional. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem.
- Nogueira, Ilma. (2009). Linguística textual: da teoria para a prática em sala de aula. Disponível em <http://www.filologia.org.br>. Acesso em 08/08/2014.
- Sampaio, Marcilene Oliveira. (2009). Linguística Textual x Produção de texto na escola: Uma combinação possível? (UFES/UNEB). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/index.htm>>; Acesso em: 07/07/2014.
- Simon, Maria Lúcia Mexias. (2008). A construção do texto: coesão e coerência textuais. Revista Philologus, v. 40, p. 23-31. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/elementos-de-textualidade-coesao-e-coerencia/74385/#ixzz3U0ZpjWZU>. Acesso em 21/07/2014.
- Travaglia, L.C. (1989). Texto e Coerência. São Paulo: Contexto.
- _____. (2003). Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática de 1 e 2 graus. Cortez.
- Terence, Ana Claudia Fernandes; Escrivão Filho, Edmundo Escrivão. (2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf. Acesso em 29/09/2014.
- Val, Maria da Graça Costa. (2006). Redação e textualidade. 3.ed. São Paulo: Martins fontes.

Um olhar sobre a Educação Inclusiva no Brasil

Natanael Neto da Silva

Pedagogo Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Amazonas– UFAM/

Mestre em Ciências da Educação Universidad Del Sol/UNADES

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4676101795255479>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.3

RESUMO

Este estudo é oriundo da dissertação de mestrado do presente autor. A dissertação teve como título “Efeitos do papel das Salas de Recursos Multifuncionais, na Efetivação dos direitos dos Educandos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, no Município de Coari/Amazonas/Brasil, 2019” apresentada à Universidad Del Sol/Paraguay. O artigo tem como objetivo conhecer os primórdios da educação inclusiva, a fim de divulgar os principais dispositivos legais que deram origem as diretrizes para implementação da educação inclusiva em todo território brasileiro. Como metodologia, houve um recorte de um dos subtópicos da dissertação sobre a educação inclusiva no Brasil. É uma pesquisa científica relevância social, pois contribui para que a sociedade conheça a história da educação inclusiva no Brasil e os principais direitos das pessoas com deficiências, em particular dos discentes com NEE. São direitos oriundos dos tratados internacionais, mas também das lutas incansáveis das famílias, dos políticos e dos vultos históricos que contribuíram para que a educação inclusiva chegasse nos dias atuais com a visão de que todas as pessoas precisam ter seus direitos respeitados e efetivados no cotidiano.

Palavras-chave: educação inclusiva. direitos educacionais. pessoas com deficiência – PcD, Brasil.

ABSTRACT

The study comes from the Master's Thesis of the present author. The dissertation was entitled "Effects of the role of Multifunctional Resource Rooms, in the Enforcement of the Rights of Students with Special Educational Needs - SEN, in the Municipality of Coari/Amazonas/Brazil, 2019" presented to Universidad Del Sol/Paraguay. The article aims to know the beginnings of inclusive education, in order to disseminate the main legal provisions that gave rise to the guidelines for the implementation of inclusive education throughout Brazil. As a methodology, there was a cut of one of the subtopics of the dissertation on inclusive education in Brazil. It is a socially relevant scientific research, as it helps society to know the history of inclusive education in Brazil and the main rights of people with disabilities, in particular students with SEN. These are rights derived from international treaties, but also from the tireless struggles of families, politicians and historical figures who contributed to inclusive education reaching the present day with the view that all people need to have their rights respected and implemented in everyday life.

Keywords: inclusive education. educational rights. people with disabilities – PwD, Brazil.

INTRODUÇÃO

O estudo científico tem como objetivo conhecer os primórdios da educação inclusiva no Brasil à luz de autores, como Cavalcante (2011), Jannuzi (2012), Werebe (1997) e da legislação que versa sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (PcD). Pois, apesar da temática ser muito discutida no Brasil e no mundo, a efetivação da educação inclusiva ainda é um desafio, pois necessita de mais investimentos de insumos e políticas públicas contribuindo para que as pessoas com deficiência tenham os seus direitos respeitados e efetivados no cotidiano.

Como metodologia, o artigo foi elaborado a partir de um recorte da pesquisa Mestrado

do presente autor que teve como título “Efeitos do papel das Salas de Recursos Multifuncionais, na Efetivação dos direitos dos Educandos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, no Município de Coari/Amazonas/Brasil, 2019”. Uma pesquisa científica bibliográfica em autores e na legislação educacional que dá as diretrizes para ações que efetivem os direitos das Pessoas com Deficiências – PcD, na área da educação, saúde e assistência social em todo território brasileiro.

É uma pesquisa científica relevante porque permite ao leitor fazer uma análise da história da educação inclusiva no Brasil e a efetivação dos direitos das PcD garantidos na legislação educacional. São direitos que surgiram a partir dos acordos internacionais e das lutas da sociedade representada por instituições, famílias, políticos, educadores, etc.

A temática busca somar com outros textos científicos para que o leitor tenha a compreensão sobre a educação inclusiva no território brasileiro e seja mais um propagador dos direitos das PcD. Ademais, a própria sociedade tem uma dívida para com as pessoas com deficiência, pois foi preciso constar na legislação brasileira direitos humanos que deveriam ser efetivados a todas as pessoas, sem distinção de raça, gênero, sexo, classe social, deficiência, etc, - os direitos básicos de sobrevivência.

Portanto, a pesquisas bibliográfica e legislação existente, comparando com o resultado da pesquisa de Mestrado, evidencia-se que houve avanços na área da educação especial. No entanto, muitos direitos legislados ainda precisam ser efetivados, outros que precisam de mais investimentos de insumos e políticas de Estado que tornem as PcD inclusas no sistema público de ensino e nos demais segmentos da sociedade. Dentro desse contexto, há de se melhorar os serviços de apoio a educação especial. Dentre os principais: o transporte, as salas de recursos multifuncionais, acessibilidade na escola, tecnologia assistiva, o Benefício de Prestação Continuada - BPC, o profissional de apoio escolar, dentre outros.

Por fim, estudo buscou fazer uma breve exposição sobre a origem da educação, trazendo alguns conhecimentos sobre a educação inclusiva no Brasil. Esses conhecimentos poderão sensibilizar os leitores a não ficarem passivos frente a possíveis atos discriminatórios contra as Pessoas com Deficiência e a falta de efetivação dos direitos dos mesmos. Haja vista que a luta pela educação inclusiva continua no Brasil, pois, a inclusão não diz respeito apenas as pessoas com limitações e outras características de uma PcD. A inclusão diz respeito a efetivação garantia dos direitos fundamentais a própria existência do ser humano.

De modo geral, a inclusão diz respeito a todas as classes sociais, raça, sexo, gênero, as minorias, enfim, a “todas as pessoas ditas normais”. Uma vez que o Brasil é um país de grande dimensão territorial, com desigualdades socioeconômica e cultural. Daí a relevância de se conhecer para reivindicar ações governamentais que efetivem os direitos de todos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação no contexto da história do Brasil iniciou de forma excludente às crianças consideradas “ditas normas”. Pois, nos primórdios da história da educação no Brasil se negava o acesso das meninas ou mulheres a uma vaga na escola. Então, baseado nessa premissa, pode-se inferir o quanto foi difícil para que os primeiros passos, fossem dados em direção à educação

inclusiva. Por essa razão, torna-se necessário algumas indagações a fim de se conhecer a história da educação inclusiva no Brasil. Quando esse processo começou? Para quem foi pensado? Como foi efetivado? São perguntas que doravante buscar-se-á responder.

A educação inclusiva no Brasil desdobrou-se a partir de muitas lutas e leis favoráveis acordadas entre as nações e organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial. Sendo assim, a educação inclusiva ganhou forças a partir da Declaração de Salamanca (1994), da Constituição Federal de 1988 e da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei 9394/96. Esses dispositivos legais nortearam a elaboração e efetivação de uma política nacional voltada à educação especial, com objetivo de assegurar a inclusão escolar de todos os discentes com deficiências no ensino regular. Pois a partir da Declaração de Salamanca o discente com deficiência não deveria mais ficar confinado a uma escola especial, estas passam a servir de centro de apoio dentro do processo da educação inclusiva.

A história da educação brasileira, surgiu no período colonial, dentro de um contexto que atendia, por um lado os interesses da classe dominante – os portugueses, por outro lado, os interesses da Companhia de Jesus.

E assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da Metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus. A Companhia se propunha, desde suas origens, a combater o protestantismo, ocupando uma posição proeminente nas lutas que se travavam na Europa contra a Reforma e o “modernismo” que está representava. **À Metrópole interessava a catequização dos indígenas que, assim, se tornariam mais submissos e poderiam mais facilmente aceitar o trabalho deles exigiam os colonizadores.** (WEREBE, 1997, p. 21, grifo nosso).

De acordo com a citação, se encontra nas entrelinhas que o objetivo principal dos colonizadores era o lucro fácil e rápido. Para isso, catequizaram os indígenas a fim de torná-los submissos às suas vontades, conseguindo mão de obra barata ou até mesmo os tornando escravos. O trabalho da catequese foi de responsabilidade da Companhia de Jesus, que através das ideologias religiosas, catequizou os indígenas, deixando-os submissos aos interesses dos colonizadores.

Werebe (1997), afirma que:

Embora os jesuítas se propusessem, de acordo com o primeiro plano de educação por Nóbrega, a catequizar e instruir os indígenas, na realidade eles se dedicaram mais à catequização, reservando a instrução sobretudo para os filhos dos colonizadores e para a formação de novos sacerdotes. (WEREBE, 1997, p. 22).

A autora mostra que a educação é concebida em seu início, de forma clara e dual e excludente. Para as classes menos favorecidas (os índios) apenas a catequização, enquanto que para os filhos da elite da época (os filhos dos colonos) o saber mais elaborado – a instrução. Dentro desse contexto, os jesuítas, responsáveis pela educação no Brasil se corromperam e não conseguiram proteger os escravos dos maus-tratos, principalmente as meninas e mulheres da exploração sexual, ficando os filhos dos escravos excluídos da educação. Com a expulsão dos jesuítas desmontou-se o sistema de ensino que eles construíram. Por outro lado, a Metrópole (Portugal) não implantou nenhum sistema de ensino no Brasil, ficando a educação brasileira muito precária e de cunho religioso. Assim, de acordo com Werebe (1997):

O modelo educacional dos jesuítas e a orientação religiosa, voltada para as humanidades e as letras, perduraram no ensino que os sucedeu, embora com menor rigidez. Em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguiam os mesmos princípios herdados no passado. Foi então que surgiu o ensino público, financiado pelo Estado [...]. (WEREBE, 1997, p. 26).

A autora ainda afirma que:

Até a vinda da família real para o Brasil, o ensino aqui desenvolvido limitou-se a um trabalho educacional precário, assegurado de maneira irregular em umas poucas instituições sob a responsabilidade das ordens dos carmelitas, beneditinos e franciscanos, que, em seus conventos, ministravam um ensino medíocre, aos seminários de formação sacerdotal, à educação dos filhos das famílias abastardas em seus próprios lares. O ensino médio desapareceu como sistema e se resumia, de maneira irregular, às aulas régias que só tiveram a vantagem, em relação ao dogmatismo jesuítico, de introduzir novas matérias, como as línguas vivas, matemática, física, ciências naturais, etc. (WEREBE, 1997, p. 26-27).

De acordo com as citações, esse foi o início da educação no território brasileiro, passando pela colonização, império, república, Estado Novo (ditadura de Vargas), ditadura militar, nova república, redemocratização, chegando aos dias hodiernos com muitas problemáticas. Dentro desse contexto, a educação das Pessoas com Deficiência, esquecida pelos dominantes, mas reivindicada por pessoas que empunhavam a “bandeira” da educação inclusiva.

Houve no decorrer da história da educação brasileira muitas conquistas oriundas das reivindicações dos movimentos populares, das pressões internacionais e da luta incansável dos intelectuais da educação, que reivindicaram aos governantes a melhoria dos serviços educacionais prestados à sociedade. Essas reivindicações se deram na área da educação voltada para a prestação de serviços educacionais aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, no Brasil, de acordo com Jannuzzi (2012):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular: outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógico e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação em geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais. (JANNUZZI, 2012, p. 58).

Ao analisar a literatura da autora supracitada, a literatura de Mantoan, Rodrigues e outros sabe-se que uma das razões para que fossem implementadas ações voltadas ao deficiente, diz respeito a tentativa de possibilitar a eles o trabalho para sua própria subsistência. Isso, porque o sistema capitalista é excludente e requer que todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiências, sejam consumidoras. Pois, só a partir do consumismo sem fronteiras pode-se impulsionar a economia de um país. Assim, de acordo com Jannuzzi (2012) ao destacar que o governo brasileiro criou o Mobral em 1967, enfatiza:

Em relação a educação especial, posteriormente haverá a criação de um órgão específico para determinação política: o CENESP [...]. Embora na educação geral se enfatizasse a sua vinculação com o desenvolvimento econômico, na medida em que possibilitava o ingresso no mercado de trabalho e também o progresso do país. (JANNUZZI, 2012, p. 80).

A autora deixa claro que o CENESP foi criado com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento do país. Então, como esse órgão foi criado voltado à educação especial, sustentando-se que o ingresso no mercado de trabalho diz respeito às pessoas com necessidades

especiais – os deficientes.

De acordo com Jannuzzi (2012), o cenário descrito em seu livro “A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI”, a educação surgiu para os filhos da elite, portanto, uma educação excludente. Nesse contexto:

Acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação. No entanto, a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral (Barcellos, 1933). E **o atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares**. E 1730, em Vila Rica, havia a Irmandade de Santa Ana, que previa no artigo 2º do seu estatuto “uma casa de expostos e asilo para desvalidos” (Souza, 1991, p. 29), surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas. Nesse sentido, as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia transmitida por Portugal, que atendiam pobres e doentes, devem ter exercido importante papel. (JANNUZZI, 2012, p. 7 - 8, grifo nosso).

O surgimento de instituições e órgãos públicos, no decorrer da história da educação inclusiva tiveram influências de “vultos importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos para esse alunado, e ficaram diretamente ligados à administração pública” Jannuzzi (2012). Vale ressaltar que esses vultos históricos, a exemplo de Louis Braille que era deficiente visual (criou um código de leitura para cego na França), e outros que tinham familiares deficientes, empunharam a bandeira da luta por melhores qualidades de vida.

Um exemplo recente no Brasil diz respeito Senador Romário pai de uma criança com Síndrome de Down, que em 11 de abril de 2018 teve seu Projeto aprovado pela Comissão de Direitos Humanos do Senado. O Projeto do Senador Romário altera a Lei Brasileira de Inclusão, ampliando o apoio às pessoas com deficiência que estão imersas no sistema de ensino público e privado do Brasil.

Apesar dos poucos avanços na implementação dos direitos das pessoas com deficiência, pode-se afirmar que até aos dias hodiernos existem muitas desigualdades quanto ao processo educacional, apesar da legislação existente no Brasil. Talvez seja uma realidade não apenas do Brasil, mas de muitos países que participaram de todas as reuniões internacionais que trataram dos direitos das pessoas como cidadão do mundo. Dentro desse contexto, não se pode marginalizar ou excluir as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O Artigo III da Declaração de Guatemala (1999) mostra o compromisso dos Estados no que diz respeito à luta pela eliminação de todas as formas de discriminação contra às pessoas com deficiência. No entanto, sabe-se que no cotidiano de nossa sociedade ainda existe discriminação, não apenas por pessoas deficientes, mas por pessoas que compõem os grupos formados pelas minorias. Por isso é relevante sensibilizar a sociedade, a fim de que a mesma possa apoiar a inclusão educacional de todos os que necessitam de atendimento diferenciado, em decorrência de sua deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

A seguir alguns dos principais dispositivos, por ordem cronológica que embasam a política da educação inclusiva no Brasil. São leis que norteiam a implementação de políticas públicas, garantindo a efetivação dos direitos de todos os discentes público-alvo da Modalidade da Educação Especial. A página da web consultada destaca dispositivos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil. Uma legislação que além de garantir direitos essenciais para a

vida das Pessoas com Deficiências (PcD), prevê sanções aos que não derem apoio às pessoas com deficiências e praticarem ações discriminatórias.

1988 – Constituição da República Federativa do Brasil. Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

1989 – Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90. O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

1994 – Declaração de Salamanca. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. 1999 – Decreto nº 3.298 que regulamenta a **Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino**, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001. Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a **construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana**”.

2001 – Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

2002 – Resolução CNE/CP nº1/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2002 – Lei nº 10.436/02. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

2003 – Portaria nº 2.678/02. Aprova diretriz e normas para o uso, **o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa** e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

2005 – Decreto nº 5.626/05. Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, **dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular**, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Traz como eixos a **acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.**

2007 – Decreto nº 6.094/07. Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. **Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.** Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

2009 – Resolução No. 4 CNE/CEB. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

2011 – Plano Nacional de Educação (PNE). Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

2012 – Lei nº 12.764. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. (CAVALCANTE, 2011).

Na página pesquisada a autora apresenta os principais documentos ou leis que embasam a implementação de políticas públicas inclusivas e o investimento de insumos para garantir ações que efetivem os direitos do público-alvo da educação especiais. Dentre esses documentos estão outras leis, portarias, resoluções e decretos não citados nesse trabalho. É o embasamento legal, o arcabouço de leis que devem ser conhecidas pela sociedade brasileira, em particular no Município de Coari, Amazonas.

Após a pesquisa acerca dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil, pode-se con-

firmar a existência da legislação educacional voltada ao público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, pessoas com altas habilidades/superdotação). São dispositivos legais que garantem o acesso e permanência na escola, dentre outros serviços de apoio a Modalidade da Educação Especial. Bem como, outros serviços garantidos na área da educação e assistência social. Então, é fundamental que a sociedade conheça todos os direitos conquistados ao longo da história da educação inclusiva no Brasil, culminando com o acesso e permanência dos discentes com NEE no sistema público de ensino.

É dentro das unidades escolares que se comprova a efetivação dos direitos preconizados na legislação, dentre eles o acesso aos conteúdos universais que são ensinados através dos componentes curriculares e a construção de aprendizagens a partir de metodologias diferenciadas, respeitando os limites de cada discente da educação especial. Daí a relevância do currículo flexível ou funcional, promovendo aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, para que esses discentes se tornem independentes, mesmo em suas limitações. Para isso, os educadores precisam conhecer a legislação e metodologias diversificadas, a fim de contribuir com o desenvolvimento da autonomia de cada discente imerso no sistema público e privado de ensino. Isso ainda é um grande desafio a ser superado, mesmo com toda legislação que embasa a implementação de políticas públicas no Brasil.

Então, para que ocorra a educação inclusiva no Brasil, torna-se necessário romper com as barreiras ideológicas, valores, crenças, hábitos, costumes e preconceitos das pessoas da sociedade. Bem como, é imprescindível o apoio dos governantes, dos políticos, e instituições que possam promover ou implementar políticas públicas educacionais sobre a efetivação da educação inclusiva.

Além das leis já citadas, há de se ressaltar a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que prevê educação aos excepcionais de forma excludentes, escolas separadas para as crianças com deficiências. Ela no Artigo 88 preconiza que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

No artigo 2º, a lei mostra que a educação é um direito de todos, ela deverá ser dada na escola e lar. Portanto, se é um direito de todos, a educação especial se tornou uma modalidade de ensino que garante o acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola. No entanto, nessa época havia uma diferença no atendimento às crianças excepcionais, pois ficavam em escolas especiais, enquanto que as demais crianças “ditas normais” frequentavam as escolas do ensino regular. Portanto, era um ensino excludente, pois como afirma a Stelli (2012):

Mas, até chegarmos a esse ponto, a educação daqueles que apresentam necessidades especiais percorreu um extenso e árduo caminho. Da segregação, **onde as pessoas deficientes eram confinadas em lugares que funcionavam como depósito, uma vez que o objetivo único era mantê-las escondidas para não “agredir” a sociedade, longas batalhas foram travadas, desafios enormes foram vencidos em busca de suas identidades, traduzindo-se em direitos legais.** (STELLI, 2012, p. 134, grifo nosso).

Ressalta-se, a partir da década de 90, surgiram vários documentos, várias conferências e encontros internacionais sobre a educação inclusiva, culminando com a Declaração de Salamanca de 1994, o marco da educação inclusiva no mundo. Já a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 norteou a organização do ensino fundamental em 9 anos. E no contexto da educação especial, a lei determina no Artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 49).

Nota-se que o sistema de ensino deve ser capaz de assegurar aos discentes com deficiência, após sua inserção nas escolas, um currículo adequado, além da formação dos docentes, a fim de possam mediar o processo ensino-aprendizagem através de técnicas e métodos, voltado às necessidades específicas de cada discente com NEE. Portanto, se efetivando no cotidiano escolar, a educação especial, capaz de educar a todas as crianças com deficiência, juntamente com as crianças “ditas normais”, no ensino regular. Assim, a educação inclusiva não se limita apenas ao discentes público-alvo da educação especial, mas cada discente precisa ter os seus direitos de aprendizagem garantidos e efetivados nas escolas onde estão matriculados.

A nova LDB (1996) no Artigo 5º afirma que o “Acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”. Então, cabe ao governo em todas as esferas administrativas assegurar o acesso obrigatório e em seguida o acesso aos demais níveis e modalidades de ensino. Ou seja, surge aí na lei a obrigação de efetivar nos sistemas de ensino no Brasil a educação para todas as pessoas. Princípio já contemplado na Declaração de Salamanca (1994) que preconiza a necessidade de uma “Educação para Todos”, de acordo com as suas necessidades.

Com a educação inclusiva elimina-se a separação existente no processo educacional das crianças com deficiência, das crianças “ditas normais”. Pois até então, as crianças com deficiência estudavam em escolas especiais, separadas das crianças “ditas normais” (segregação). Enquanto que essas últimas, estudavam em escolas do ensino regular, sem contato com as crianças com deficiência. Mas a partir da LDB 9394/96 as escolas especiais, que antes isolavam e segregavam as crianças com deficiência, passam a se adequar às propostas da educação inclusiva e assumem uma nova função, transformando-se em centros de apoio e assessoramento aos professores da rede regular de ensino e às crianças com deficiências Navea (2007).

Desse modo, educação começa a ensaiar a efetivação de educação para todos as pessoas, possibilitando a interação das crianças deficientes com os seus colegas em sala de aula. A partir de um processo ensino-aprendizagem que possibilita aprender de acordo com suas

reais necessidades ou limitações. As crianças com deficiência nas escolas regulares passam a interagir com as crianças “ditas normais” na realização das atividades propostas e orientadas pelos docentes. A interação ocorre por meio de metodologias diversificadas, como trabalhos em equipes, em duplas, seminários, projetos interdisciplinares, jogos ou outras formas planejadas e mediatizadas pelos docentes. Assim, a efetivação da educação inclusiva deixa de ter uma visão dicotômica e passa a ter uma visão sistêmica, perpassando por todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil.

Em 2015, surge a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/2015 para nortear a implementação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A lei aborda a promoção de igualdade, o acesso a e permanência das pessoas com deficiência na escola. Ela orienta a acessibilidade universal (através de um desenho universal, Artigo 3º, Inciso II), tornando os espaços acessíveis para todas as pessoas com deficiência, facilitando a sua locomoção e autonomia no cotidiano.

A LBI (2015) destaca a relevância da tecnologia assistiva, pois a mesma é fundamental às pessoas com deficiência. Elas podem utilizar computadores, aplicativos, programas e materiais que possam auxiliá-las na sua vida diária, contribuindo com o desenvolvimento da sua autonomia. Nesse sentido, o Artigo 3º, Inciso III menciona os objetivos da tecnologia assistiva, assegurando que a:

tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2015).

Com a finalidade de combater a discriminação, já garantida em outros documentos legais, o Artigo 4 da LBI destaca que:

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015).

Ademais, a lei destaca quais os profissionais que podem dar apoio às pessoas com deficiência, dentre eles o professor de apoio, do acompanhamento terapêutico, etc. Cumpre mencionar que de acordo com a LBI, a pessoa com deficiência tem direito ao atendimento prioritário e o direito a aposentadoria. Bem como, o poder público deve promover o desenvolvimento científico, a fim de prevenir novos casos de pessoas com deficiência e trabalhar com os casos existentes.

No Capítulo II, que trata da igualdade e da não discriminação os Artigos 4º e 5º preceituam que:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de

tecnologias assistivas.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. (BRASIL, 2015).

No Título II, que trata dos crimes e das infrações administrativas, o Artigo 88 reforça que é crime a discriminação das pessoas com deficiência e prevê sanções:

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1º Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3º Na hipótese do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;

II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4º Na hipótese do § 2º deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência: Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa. (BRASIL, 2015).

A citação deixa claro as sanções aos que praticarem a discriminação contra a pessoa com deficiência. Por isso, os gestores das escolas precisam garantir a matrícula dos discentes com deficiência, pois caso contrário poderão sofrer as sanções e responderem criminalmente por discriminação. O crime de discriminação leva a reclusão de 01(um) a 03 (três) anos e multa.

Os artigos citados ainda mostram que é crime a divulgação de materiais discriminatórios por meio dos veículos de comunicação social e ainda enfatizam a gravidade ou crime na apropriação ou desvio dos recursos financeiros das pessoas com deficiências, com pena de 01(um) a 04 (quatro) anos e multa.

A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. Concluímos, então, que: quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica. (BRASIL, 2015).

Entende-se a partir da citação, quanto mais oportunidades as pessoas com deficiência tiverem, maior a independência e menores dificuldades terão em razão de suas peculiaridades. Cabe ao governo, na esfera federal, estadual ou municipal a partir da legislação educacional, implementar políticas educacionais e investimento de insumos que venham subsidiar a educação inclusiva, ampliando as oportunidades em todas as áreas sociais. Dentro do contexto educacional, o planejamento macro da educação para todas as pessoas, sejam elas deficientes ou pessoas “ditas normais”. No entanto, apesar do arcabouço legal apresentado nesse trabalho ainda existem muitas dificuldades ou empecilhos, atrapalhando a implementação de ações, com

objetivo de efetivar todos os direitos dos educandos no Brasil.

Portanto, conhecer a história da educação no Brasil e a legislação da educação especial é fundamental para a efetivação da educação inclusiva no sistema público e privado de ensino. Por um lado, cabe aos governantes investir insumos e implementar políticas de Estado voltadas à educação de todas as pessoas, respeitando os seus limites, sejam cognitivos, afetivos, de locomoção, dentre outros. Por outro lado, o conhecimento da história da educação inclusiva e dos direitos garantidos na legislação, contribuirá para que a sociedade reivindique ações governamentais que consolidem a educação com qualidade social e inclusiva. Para isso, é necessário que todos os segmentos da sociedade conheçam a legislação que norteia e garante no cenário brasileiro a educação para todas as pessoas através de um sistema educacional inclusivo. Dentro desse sistema, escolas com estruturas arquitetônicas acessíveis, com tecnologia assistiva, com recursos didáticos diversificados e adaptados, com planejamento de ensino diferenciado, etc. Mas principalmente com docentes qualificados mediando o processo ensino-aprendizagem em parceria com seus pares, com instituições e acompanhamento dos pais ou responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Brasil mostra que a educação sistematizada surgiu dentro de um cenário dual e excludente, mesmo às pessoas ditas normais. Essa realidade permite inferir o quanto foi difícil às pessoas com deficiências terem acesso ao sistema público de ensino no país. A educação foi pensada para atender as expectativas dos colonizadores, onde aos filhos das classes menos favorecidas somente o necessário para sua domesticação. E, aos filhos das classes dominantes um saber mais elaborado, que visava manter o status quo e o desenvolvimento econômico sob a égide do sistema capitalista.

Após a pesquisa bibliográfica pode-se corroborar que a educação inclusiva no Brasil se efetiva a partir dos tratados internacionais. Tratados como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Declaração de Salamanca de 1994, dentre outros acordos a partir dos quais os países participantes, dentre eles o Brasil, constroem um arcabouço de leis para garantir a qualidade de vida em sociedade. Contudo, não se pode deixar de enfatizar que as leis surgem em determinado período da história da humanidade para atender as expectativas do mercado econômico, a expansão do sistema capitalista.

O Brasil, como as demais nações em desenvolvimento, também corresponde às expectativas do mercado econômico e dentro desse contexto surge as lutas incansáveis de educadores, de instituições, das famílias dos deficientes, dos políticos, dos vultos históricos que buscam ver no cotidiano a efetivação da legislação educacional. Em particular da legislação voltada à educação inclusiva, a educação para todas as pessoas, não apenas para as que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou até mesmo a superdotação.

A sociedade brasileira, necessita conhecer quais os direitos que as PcD têm garantidos na legislação, pois assim, poderá contribuir na efetivação desses direitos. Isso pode ocorrer acompanhando cotidianamente os direitos implementados, bem como, reivindicando melhores condições de acesso e permanência do público-alvo da Modalidade da Educação Especial nas escolas e em outras áreas. Haja vista que apesar dos avanços conquistados ao longo da história da educação brasileira, ainda existe muito a se fazer no contexto educacional. Principalmente

quando se trata da educação inclusiva, pois diz respeito ao serviço educacional com qualidade no processo ensino-aprendizagem, com escolas que tenham acessibilidade, recursos tecnológicos e principalmente com docentes qualificados que possam mediar os direitos básicos de aprendizagem.

A escola inclusiva formada por pessoas (gestor, docentes, merendeiras, serviços gerais, vigilantes, etc.) que conheçam a legislação educacional inclusiva. Por conhecer, tanto a história da educação no Brasil, quanto a legislação que versa sobre os direitos das pessoas com deficiência, façam das pequenas ações no dia a dia, ações que favoreçam o bem-estar dos que precisam de uma atenção diferenciada.

Não se pode deixar de ressaltar que a educação inclusiva se consolida, com as ações governamentais, com os fazeres pedagógicos realizados por gestores, pedagogos e docentes que estão nas escolas brasileiras. Bem como, pelos profissionais que atuam no sistema macro educacional, digo, Ministério da Educação- MEC, Secretarias de Educação dos Estados e Secretarias de Educação dos Municípios brasileiros (Secretários de Educação, Coordenadores da Educação Especial, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, etc). Além dos profissionais mencionados, a educação inclusiva se consolida em parcerias firmadas com os profissionais da área da saúde e da assistência social.

Os profissionais da área da saúde poderão acompanhar o estado de saúde dos discentes com deficiência, diagnosticando e prescrevendo medicamentos que possam os ajudar no dia a dia. Enquanto que os profissionais da área de assistência social poderão acompanhar, analisar a situação socioeconômica das famílias, ajudando-as a terem acesso aos bens e serviços como saúde, previdência, educação, dentre outros. São profissionais que orientam as famílias para que usufruam de direitos já garantidos na legislação.

Por fim, a educação inclusiva se efetiva com o apoio e parceria das famílias dos discentes com necessidades educacionais especiais, pois elas precisam acompanhar seus filhos no cotidiano escolar. É necessário que todos os segmentos da sociedade formem uma grande parceria para que o Brasil se torne referência em educação inclusiva, efetivando os direitos já conquistados – um grande desafio que pode ser vencido com pessoas mais conscientes e empáticas pelos direitos das PcD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 - Edição atualizada até março 2017, Brasília,DF: Senado Federal, 20 Dezembro 1996.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Lei Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

CAVALCANTE, Meire. INCLUSÃO JÁ! Em defesa do direito à educação inclusiva. Leis e Documentos, 2011. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/?s=Principais+dispositivos%2C+por+ordem+cronol%C3%B3gica%3A>>. Acesso em: 1 Maio 2019.

DELHI, Declaração D. N. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, Nova Delhi, 16 Dezembro 1993.

GUATEMALA, Declaração D. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Declaração de Guatemala, Guatemala, 16 Agosto 1999.

JANNUZZI, Gilberta D. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. ed.

JOMTIEN, Declaração D. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Declaração de Jomtien, Jomtien, 9 Março 1990.

NAVEA, Juliana C. Função atual de uma escola de educação especial, na cidade de Campinas, face aos preceitos da educação escolar. Universidade de São Carlos. São Carlos-SP. 2007.

ONU, ASSEMBLEIA GERAL DA. Declaração Universal dos Direitos Humanos, Paris, 1948. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:A6--PqJvtNcJ:https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>>. Acesso em: 16 Abril 2019.

RABELO, Jackeline. Educação para Todos e Reprodução do Capital, 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oJz4N6fSfxAJ:periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6097/5062+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>>. Acesso em: 22 Abril 2019.

ROSA, Aruanã E. M. P. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a liberdade de orientação sexual, 2015. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RwZXCTQEr2gJ:https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/1.-ROSA-Aruan%25C3%25A3-Emiliano-Martins-Pinheiro-A-Declara%25C3%25A7%25C3%25A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos-de-1948-e-a-liberdade-d>>. Acesso em: 18 Abril 2019.

SILVA, Flávia M. A. D. Direitos Fundamentais. Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento, 2012. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/direitos-fundamentais-2>>. Acesso em: 18 maio 2019.

SILVA, Natanael N. D. Efeitos do papel das Salas de Recursos Multifuncionais, na Efetivação dos direitos dos Educandos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, no Município de Coari/ Amazonas/Brasil - Dissertação Mestrado 2019. Universidad Del Sol, Paraguay. San Lorenzo. 2019.

STELLI, Maria N. M. Política de Formação Continuada de Professores: Possibilidades para uma prática inclusiva. In: MATOS, Maria A. D. S. Educação Especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca - Espanha, 1994.

WEREBE, Maria J. G. 30 anos depois grandezas e misérias do ensino no Brasil. 2ª Ed. ed.

04

O benefício da ginástica laboral na promoção do bem estar dos professores da educação básica no estado do Maranhão

The benefit of labor gymnastics in promoting the well-being of basic education teachers in the state of Maranhao

Marly Neves Garces Melonio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.4

RESUMO

Este trabalho teve como ótica, investigar o impacto da Ginástica Laboral na Saúde, bem-estar e qualidade de vida dos professores da Educação Básica no Estado do Maranhão. Visando dentro do âmbito escolar, a promoção da qualidade de vida dos professores de modo geral, por intermédio da Ginástica Laboral. A pesquisa foi conduzida mediante o seguinte problema: Em quais aspectos a aplicabilidade da Ginástica laboral poderá contribuir na saúde e qualidade de vida dos professores? O processo de investigação foi realizado a partir de etapas metodológicas que contemplam: Revisão de literatura e Pesquisa empírica por meio de questionários semi estruturados e execução de um programa de Ginástica Laboral com duração de um mês, tendo no total de doze aplicações, correspondendo a três vezes por semana, ressaltando também como metodologia a observação participativa durante a execução das aulas de Ginástica Laboral para visualizar detalhes ocorridos neste processo. Não é possível afirmar que a Ginástica laboral reverterá todas as problemáticas da educação, mas com certeza trata-se de uma possibilidade de amenizar esta condição, dando compensação ao desgaste físico, emocional e mental vivenciados pelos profissionais da educação.

Palavras-chave: ginástica laboral. saúde. qualidade de vida. professores.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the impact of Labor Gymnastics on Health, well-being and quality of life of Basic Education teachers in the State of Maranhão. Aiming within the school environment, the promotion of teachers' quality of life in general, through Labor Gymnastics. The research was conducted through the following problem: In what aspects can the applicability of labor gymnastics contribute to the health and quality of life of teachers? The investigation process was carried out from methodological steps that include: Literature review and empirical research through semi-structured questionnaires and execution of a program of Labor Gymnastics lasting one month, with a total of twelve applications, corresponding to three times a week, also emphasizing participatory observation as a methodology during the performance of Labor Gymnastics classes to visualize details that occurred in this process. It is not possible to say that Gymnastics will reverse all the problems of education, but it is certainly a possibility to alleviate this condition, compensating for the physical, emotional and mental exhaustion experienced by education professionals.

Keywords: labor gymnastics. health. quality of life. teachers.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral da pesquisa é investigar as principais contribuições da Ginástica Laboral como fator promocional da Saúde e Bem-Estar dos Professores da Educação Básica no Estado do Maranhão. Diante desta problemática verifica-se a necessidade de programas de qualidade de vida voltados aos trabalhadores, e a Ginástica Laboral seria um deles, pois se tem registros de absenteísmo devido a doenças ocupacionais.

O mundo do trabalho vem sofrendo grandes mudanças devido às inovações tecnológicas

e organizacionais, exigindo constantemente que os trabalhadores se adaptem às tecnologias e se atualizem perante um mercado cada vez mais competitivo (REIS, 2003; AUGUSTO, 2008).

Pessoa, Córdia e Santos (2010) relatam que estas mudanças e atualizações exigidas aos trabalhadores ocorrem em um ritmo muito elevado, geralmente maior que a própria capacidade humana pode suportar. Estes fatores, somado às extensas jornadas de trabalho, têm causado desconfortos musculares, afetando o bem-estar dos trabalhadores (MUROFUSE e MARZIALE, 2001; MENDES e LEITE, 2004; CANDOTTI, NOLL e CRUZ, 2010).

O ato de ensinar possui características favoráveis para o desenvolvimento de estresse e alteração de comportamento. Buscou-se evidenciar a ginástica laboral na sua plenitude, colocando em prática a mesma de forma a promover resultados da realidade que confirmem ou não a contribuição, importância e diferença que esta medida quando tomada poderá ofertar. Acredita-se grandemente na eficácia desta pesquisa, e nos benefícios ocorrentes da ginástica laboral no contexto escolar e com excelência primar pela promoção da qualidade de vida dos professores.

Prioritariamente a pesquisa pautou-se sob a base metodológica da pesquisa bibliográfica, que segundo Prestes (2011, p. 30), “baseia-se no levantamento de estudos já desenvolvidos por outros estudiosos, que segue por uma ótica pertinente da pesquisa que se busca desenvolver, ressaltando as variadas áreas de conhecimentos e os diversificados instrumentos metodológicos”.

Sob a mesma ótica, Severino segue ressaltando a pesquisa Bibliográfica como uma pesquisa essencialmente utilizada no meio acadêmico, onde o pesquisador se serve das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho, “utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. (SEVERINO, 2007, p. 122).

É interessante definir uma previa da Ginástica laboral, que consiste em um rol de práticas físicas que são desenvolvidas durante o expediente. A ginástica Laboral é indicada para combater o estresse ocupacional, principalmente quando as atividades são desempenhadas em um ambiente repleto de variações emocionais que exigem equilíbrio, destreza, paciência, dedicação e motivação do trabalhador. Justamente por isso que se desenvolveu um trabalho que vise investigar o impacto da ginástica laboral na saúde e bem-estar docente.

Este estudo priorizou-se uma pesquisa de uma abordagem quantitativa e qualitativa, sendo que “entre quantidade e qualidade não existe dicotomia, pois são faces diferenciadas do mesmo fenômeno. Métodos quantitativos e qualitativos precisam ser tomados como complementares” (DEMO, 2001, p. 8). Assim, a interpretação dos dados ocorre, tanto na inferência quantitativa, quanto na compreensão qualitativa.

A pesquisa foi realizada por meio de instrumentais que fomentam as possibilidades pertinentes na busca de resultados, sendo assim, a atribuição do uso de questionários, execução prática do programa de ginástica laboral, aplicação de um segundo questionário e finalmente registros do acompanhamento de todo este processo, por intermédio da observação participante, certamente proporcionou condições favoráveis à pesquisa.

Atribuindo-se também ao uso da metodologia de observação participativa, principalmente durante a execução da aula de Ginástica Laboral para ressaltar detalhes ocorridos neste processo, mesmo porque a observação feita na participação sistemática e permanente possibilita um

compartilhamento de experiências e maior interação com fatos ocorrentes (SEVERINO, 2007).

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Cañete (2001), centenas de empresas nos Estados Unidos tem investido em programas que promovem o condicionamento físico, em seus empregados. Este programa tem sido desenvolvido não somente para melhorar e manter a saúde dos trabalhadores, mas também para promover o bem-estar psicológico e a produtividade e, ainda, para reduzir, o absenteísmo, o número de funcionários no seguro e estresse.

Cañete (2001), no caso da ginastica, pode-se afirmar que os valores a investir não são altos, os resultados são surpreendentes, a produtividade, na pior das hipóteses, não diminui e a experiência mostra que ela aumenta significante. A parada não afeta negativamente os resultados, mas sim positivamente. A mudança é no paradigma, passando-se do enfoque curativo e reativo. Isto exigira um trabalho inicial de sensibilização e assimilação do habito pela cultura das empresas. O que não pratica fica bastante facilitado na medida em que os resultados começam a ser sentidos pelas pessoas e organizações.

Um estudo realizado na Chrysler Corp. Litvan (1995) demonstrou que empregados com hábitos alimentares insalubres geravam um acréscimo de 41% para a empresa se comparados aos trabalhadores que tinham hábitos saudáveis, e que funcionários que fumavam custavam 31% a mais que os não fumantes.

No Brasil, segundo Marchi e Jesus (1995), em 1985 gastava-se anualmente 412 dólares com a saúde de cada funcionário; dez anos depois, este custo foi de 936 dólares e a estimativa para o ano 2000 é de que sejam gastos 1.850 dólares por empregado.

Compartilhando a visão de Marchi e Jesus (1995, p. 54), onde "os benefícios de recrutar, gerenciar e manter um grupo de funcionários saudáveis estão diretamente ligados à performance geral da companhia", algumas empresas brasileiras estão introduzindo a ginástica laboral preparatória e compensatória como uma das ferramentas para promover o bem-estar de seus funcionários.

Os programas de ginástica laboral, daqui em diante GL, são desenvolvidos em inúmeras empresas do país, são de forma geral conduzidos por fisioterapeutas ou professores de educação física. Outros profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais eventualmente figuram aventurando-se neste tipo de atividade. A discussão sobre as competências e habilidades para a promoção e acompanhamento de programas de exercícios em empresas é complexa e ampla, indo além em muitos casos, do principal fator que deveria ser foco central da preocupação de todos estes profissionais, que são os alcances reais e a delimitação e definição do papel da GL dentro de iniciativas de prevenção de doenças relacionadas ao trabalho ou por ele agravadas (PIMENTEL, 1999).

Muito acima da preocupação em conquista de mercado, parece estar a necessidade de reflexão sobre o que tem acontecido nesta área e o que precisa ser feito. Pimentel (1999) discorre que cabe a todo profissional nesta área, a intervenção crítica, ciente e aplicada dentro de sua especialidade. Segundo o autor, a intervenção dos profissionais da área de saúde no universo do trabalho, não ocorrem em condições ideais na atualidade.

Além disso, Pimentel (1999) referindo-se aos programas conduzidos por monitores, critica essa prática e defende o acompanhamento profissional constante, promovendo com isso, a possibilidade de formação de consciência corporal engajada com o real bem-estar do trabalhador.

Já os pressupostos destacados por Reis (2001), aborda a Ginástica Laboral como um método extremamente efetivo na prevenção das LER/DORT, já que ela garante o alongamento e a melhoria da nutrição articular:

Nas situações de grandes esforços físicos e/ou movimentos repetitivos, são indicados exercícios de aquecimento e alongamento muscular pré-atividade, de forma a preparar o organismo para o esforço que se iniciará, e de alongamento durante e após a atividade, proporcionando uma melhor oxigenação das estruturas musculares envolvidas, diminuindo assim o acúmulo de ácido láctico (fadiga muscular) e minimizando as possíveis instalações de lesões". (p. 37, o grifo foi acrescentado).

No entanto a Ginástica Laboral não foi elaborada somente para fins benéficos musculares e prevenção de doenças tais como a LER e DORT. Os âmbitos que devem ser premiados pela Ginástica Laboral, elegem de forma geral diversos benefícios para seus adeptos, mesmo por que, a Ginástica Laboral com certeza, interfere e muito no sistema nervoso, emocional e psicológico do funcionário, não importando seu nível hierárquico na empresa.

Os tipos de ginástica laboral sofrem variações de acordo com o horário de execução e objetivo da mesma. A Ginástica Laboral pode ser classificada quanto ao horário de execução e quanto ao seu objetivo. Mendes e Leite (2008) apresentam a definição dos tipos de Ginástica Laboral classificando-a em três momentos: Ginástica Preparatória ou de Aquecimento, Ginástica Compensatória ou de Pausa e Ginástica Relaxante.

Para Mendes e Leite (2008), a Ginástica Laboral Preparatória ou de Aquecimento pode ser aplicada com exercícios específicos de aquecimento, preparando o trabalhador para atividades de velocidade, força e resistência. Certamente a execução deste tipo de Ginástica contribui efetivamente com o Bem-estar e a saúde de todas as pessoas que desenvolvem esta prática, principalmente de forma antecedente ao trabalho, preparando assim o corpo para as atividades a serem desenvolvidas.

Muito embora, a tecnologia vem firmando-se diante de uma sociedade cada vez mais sedentária e repleta de percalços que impedem a proliferação de estilos de vida saudáveis, justamente por estes e outros fatores, que é cabível reverter este cenário, empregando ao homem novos olhares em virtude de sua própria saúde e bem estar, sensibilizando o mesmo a percepção da necessidade de um estilo de vida que contribua para uma sociedade saudável.

Esses fatores abordados referente a ginástica laboral suscitam a esperança de reversão de diversos fatores que tem ameaçado o desenvolvimento da prática docente com êxito e qualidade. O exercício da docência tem sido acometido por diversas queixas que resultam em estresse e falta de motivação por partes dos professores que precisam retomar profissionalmente seu caminho calcados com saúde, bem-estar e qualidade de vida.

METODOLOGIA

Nosso estudo focalizou a produção da ginástica laboral durante o trabalho dos profes-

res da Educação básica, na escola alvo desse estudo. Para preservar o anonimato dos sujeitos participantes dessa pesquisa, optamos por não mencionar o nome da escola, assim como, os nomes dos docentes entrevistados.

A pesquisa tem um caráter qualitativo e quantitativo, respectivamente. Isso porque nessa abordagem são enfatizados a descrição dos sujeitos participantes, a interpretação dos atos dos indivíduos, na medida em que estes falam, agem, vivenciam experiências, em seu cotidiano.

Portanto, levam-se em conta todos os elementos da situação investigada, suas interações, modos de pensar, agir e influências ideológicas recíprocas, produzidas pelos homens. A pesquisa está voltada para uma perspectiva de totalidade, de acumulação do conhecimento cultural.

Esse procedimento investigativo foi adotado nessa pesquisa, uma vez que se pauta na valorização do processo analisado, ao invés da demonstração e na quantificação de dados apenas.

Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa também pode usar de quantificações, como indicadores de inferências. Dessa forma, o cunho qualitativo pode adotar critérios numéricos como um insumo a mais no elemento dos dados coletados, inferindo possibilidades ao objeto de pesquisa.

Sendo assim, se o pesquisador tiver “um olhar”, meramente, matemático- científico pode estar somente no campo empírico, não levando em consideração outros fatores que podem também compor os resultados da pesquisa.

Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa de campo

Foi realizado um questionário semiestruturado que para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Nessa perspectiva, os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Nesse sentido, o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Com perguntas abertas e fechadas, será abordada a coleta de dados referente avaliação do perfil do grupo de professores que buscasse acompanhar durante o processo de execução do programa de Ginástica Laboral.

Mediante os dados resultantes do primeiro momento de pesquisa, organizar-se-á um programa de Ginástica Laboral correspondendo as necessidades do grupo de professores. Optou-se pelos dois métodos, uma vez que nesse estudo investigativo, pretende-se constatar que a Ginástica Laboral oferece ao professor uma melhor qualidade de vida para o aumento de sua disposição e rendimento nas aulas.

Para o desenvolvimento desse estudo apresenta-se primeiramente o suporte teórico que Severino segue ressaltando a pesquisa Bibliográfica como uma pesquisa essencialmente utilizada no meio acadêmico, onde o pesquisador se serve das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho, “[...] utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Área de estudo

A investigação foi realizada no Brasil, na cidade de Balsas, município do Estado do Maranhão, localizada na parte Sul do Estado, especificamente em uma Escola da Educação Básica no Estado do Maranhão. Localizado na Avenida Getúlio Vargas, Rua 10, nº 16, Bairro: Centro, CEP 65800-000.

A Escola, é uma instituição de educação básica da rede Municipal de educação e oferece da Educação Infantil ao Ensino Médio. No primeiro momento, foi desencadeado posterior a apresentação oficial da pesquisadora na instituição, que ocorreu por intermédio do Termo de Ciência da Instituição – TCL, preenchido pelo responsável da instituição participante da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Professores), preenchido por todos os docentes da instituição.

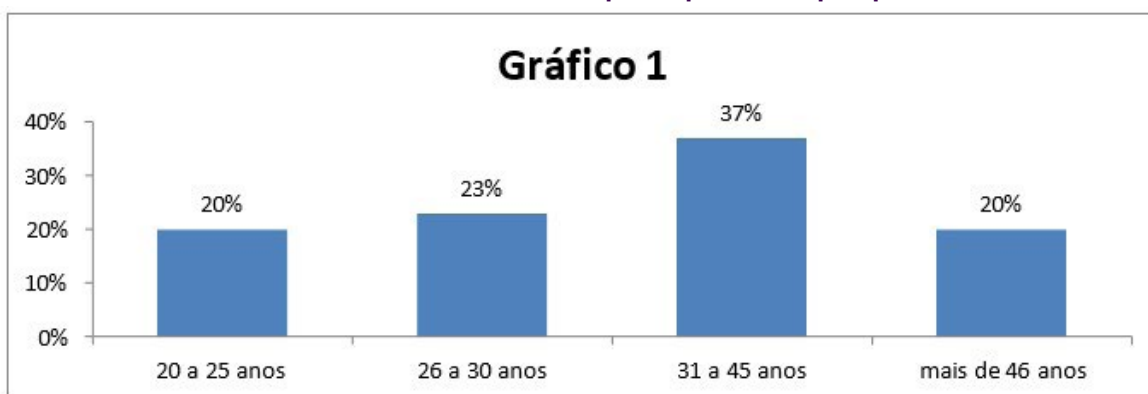
Procedimentos e instrumentos de análise

Os dados serão ilustrados em gráficos, focalizando prioritariamente a analogia em uma escala temporal do antes e do depois. Quantificando os resultados a fim de mensurá-los em uma análise que explicita a existência ou não de mudanças ocorrentes após a aplicação da ginástica laboral, referente motivação, diminuição do estresse, do sedentarismo, dentre outras.

O desenrolar da pesquisa será realizada através da análise e interpretação dos dados coletados, verificados de acordo com a aplicação do primeiro e posteriormente do segundo questionário, somados as observações realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

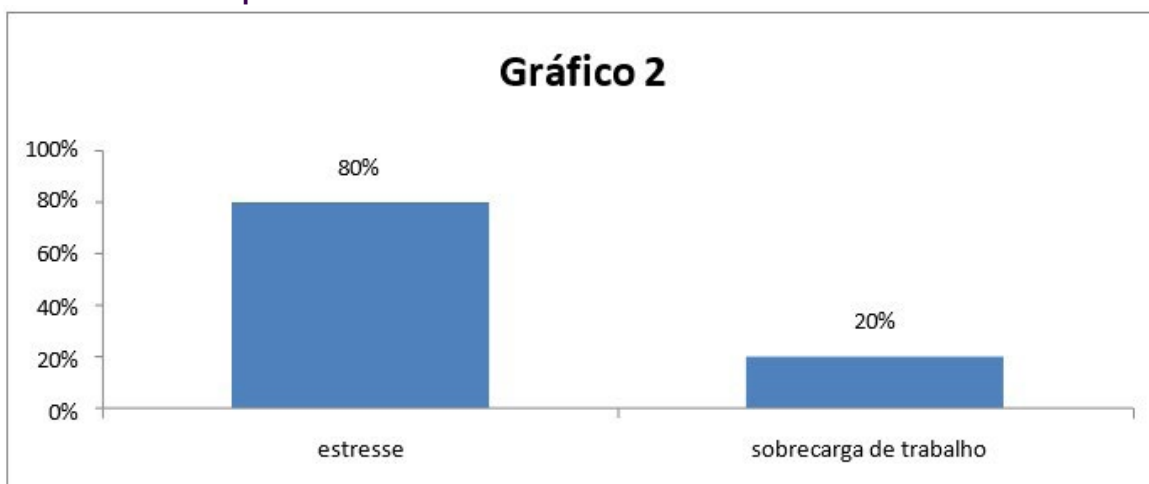
Gráfico 1 – Idade dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Em relação a idade verificou-se que os profissionais de 20 à 25 anos correspondem a 20%, já os profissionais entre 26 à 30 anos representam 23%, os profissionais constituindo a maioria assumem a porcentagem de 37% e ainda os profissionais com mais de 46 anos constituem os 20% restantes.

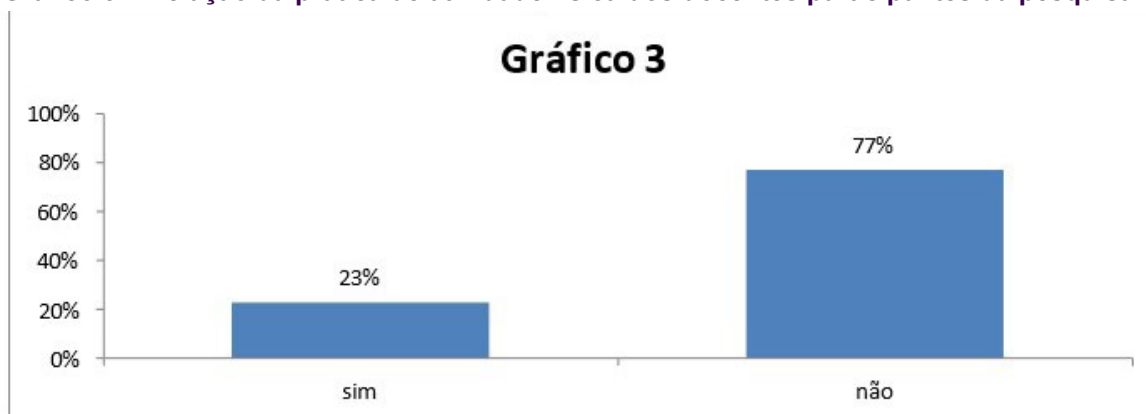
Gráfico 2 – Apontamentos das maiores dificuldades encontradas na docência



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Neste gráfico verifica-se enaltecer as dificuldades da docência, investigando quais seriam as maiores queixas encontradas na docência. sobrecarga de trabalho, trata-se de um agravante preocupante, nos apontamentos dos docentes, obtendo 20% das respostas, no entanto, o Estresse com 80% mais uma vez surpreende e assume literalmente o primeiro lugar disparado nos apontamentos dos docentes quanto a maior dificuldade profissional encontrada, na opção aberta não houveram nenhum apontamento.

Gráfico 3 – Relação da prática de atividade física dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Quanto à questão que investiga a quantidade de docentes que praticam atividade física, obtivemos 77% de professores que não praticam nenhuma atividade física e 23% responderam que praticam atividade física. As atividades físicas desenvolvidas pelos 23% de professores que praticam atividades físicas variam entre caminhada, academia, aulas de hidroginástica, alongamentos e acompanhado de fisioterapia.

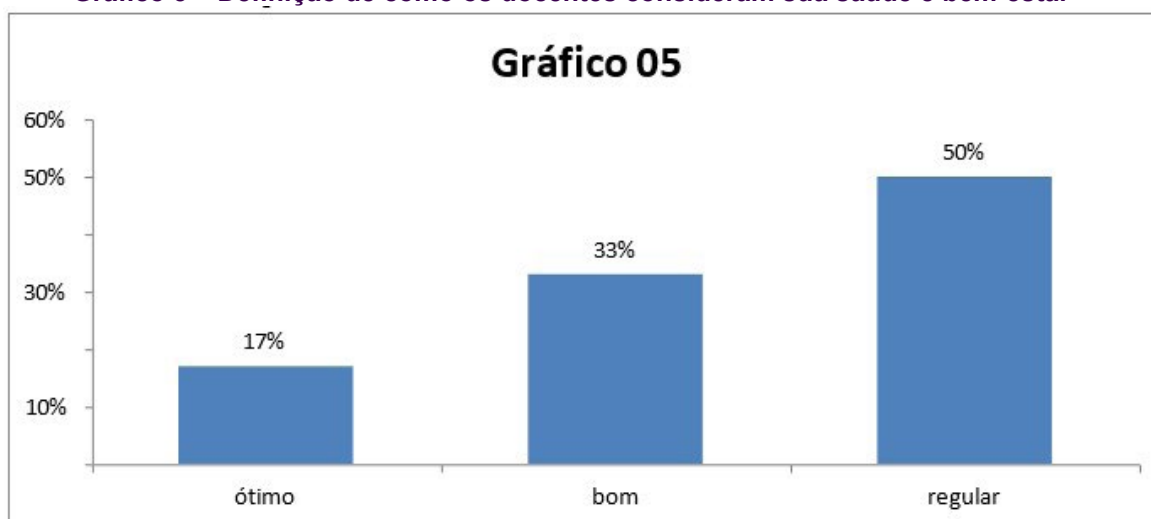
Gráfico 4 – Relação da frequência de atividade física praticada pelos docentes



Fonte: Elaboração própria, 2015.

No gráfico acima, apresenta-se o demonstrativo de 6% de professores que praticam atividade física uma vez por semana, 17% praticam de duas a três vezes por semana e 77% não praticam nenhuma atividade física.

Gráfico 5 – Definição de como os docentes consideram sua saúde e bem-estar



Fonte: Elaboração própria, 2015.

No gráfico acima, observa-se que os dados revelam um auto avaliação dos professores quanto a sua própria saúde e bem-estar, apresentam-se na porcentagem de 17% os professores que afirmaram ter uma saúde e bem-estar extremamente satisfatória enquadrando seu conceito de vida no fator “Ótimo”. Tivemos 33% de professores que optaram em definir sua saúde e bem-estar no quesito “Boa”. No quesito “Regular” 50% dos professores se enquadraram nesta definição.

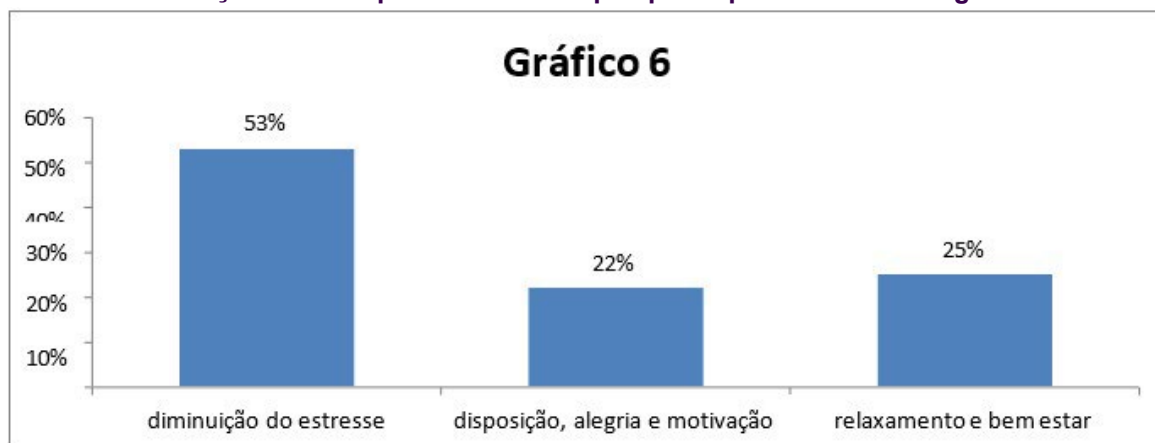
A ginástica laboral, foi aplicada um mês com, três vezes na semana, nos dias de segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, tendo duração de 15 minutos cada aula. O ambiente oferecido pela escola foi satisfatório, correspondendo às necessidades do programa. Os exercícios foram organizados de acordo com o perfil do público alvo.

As aulas iniciavam nos dias citados, antecedendo a entrada dos docentes na sala de aula. Para isso, contou-se com a compreensão, conscientização e vontade dos docentes che-

gando quinze minutos antes do início das aulas, para tornar a realização do programa de Ginástica Laboral uma realidade.

As atividades desenvolvidas primavam pela interação do grupo, desencadeando atividades que visavam a promoção da saúde e bem estar docente, ressaltando atividade como: técnicas de relaxamento e massagens, alongamentos, dinâmicas de motivação, dicas de saúde e bem estar incluindo a importância da alimentação saudável, dos exercícios físicos, combate a obesidade, ao sedentarismo e a doenças ocupacionais vinculadas ao estresse diário vivido.

Gráfico 6 – Diferenças notadas pelos docentes após participarem da aula de ginástica laboral



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Verificou-se que 22% dos docentes afirmaram que após a aula de ginástica laboral sentiram disposição, alegria e motivação, 25% afirmaram a sensação de relaxamento e bem-estar e 53% ressaltaram a diminuição do Estresse como maior benefício ofertado pelo programa de ginástica laboral.

Os docentes envolvidos afirmaram de forma unânime a percepção da ginástica laboral como uma ação capaz de promover a saúde e bem estar, em suas definições de justificação desta afirmação, 40% dos docentes disseram que a execução dos exercícios proporcionam relaxamento e disposição para o trabalho, já os outros 60% optam em dizer que essas aulas proporcionam motivação, equilíbrio e diminuição do estresse ocupacional.

Também com 100% de confirmação, todos os docentes definiram a saúde e o bem-estar como fatores essenciais no desenvolvimento de qualquer atividade profissional. Justificando-se por razões analógicas das citadas anteriormente.

A reflexão acerca das mudanças que o programa de ginástica laboral proporcionou na percepção dos docentes em relação a sua própria saúde e bem-estar foi de cunho positivo alcançando 100% de afirmativas quanto a este quesito.

Além disso, 50% dos professores justificam-se afirmando que o programa de ginástica laboral o fez perceber a importância de se ter uma vida ativa, da necessidade da execução de exercícios físicos não só no trabalho mais sim como um estilo de vida que deve ser adotado no dia-a-dia e a alimentação como forma de manter esta saúde na ativa. Os outros 50% enalteceram o impacto que o programa causou no sentido de motivação, auto estima e na percepção do quanto o posicionamento do próprio indivíduo pode contribuir para uma vida ativa e feliz.

Por fim, 100% dos docentes afirmaram se houvesse possibilidades de continuação deste programa de ginástica laboral, eles participaram, ressaltando que é devido a todos os motivos já citados. O programa de Ginástica laboral desenvolvido, obteve grande êxito, acontecendo dentro do que se propôs, no período de um mês, tendo três aulas semanais (segunda, quarta e sexta-feira) com duração de 15 minutos cada aula.

O início da implantação das aulas contou com uma forte dinâmica de motivação e conscientização da importância da saúde e do bem-estar. Foi necessário desencadear ações que mobilizassem a equipe de docentes, a compreensão da importância de sua participação efetiva no projeto, uma dessas ações foi colocar cartazes informativos nos corredores, sala dos professores e sala de aula na escola.

A realidade do próprio sistema educacional limitava a possibilidade de cedência de horários já contabilizados no tempo escolar, dessa forma foi necessário combinar com os docentes um horário que antecedente ao período de trabalho normal dos professores, sendo assim, todos receberam de bom agrado esta necessidade, firmando o combinado de chegarem quinze minutos antes do início do trabalho para participarem do programa de ginástica laboral.

A cada dia de aula, a importância atribuída ao programa de Ginástica Laboral crescia, e os docentes vivenciavam os benefícios que os exercícios de alongamento e relaxamento e as dinâmicas de grupo ocasionavam. Todas essas características foram possíveis identificar, em virtude da observação da participação assídua de todos os envolvidos, e as manifestações que ocorriam no desenrolar das aulas de Ginástica Laboral.

O próximo passo constituiu-se na aplicação do segundo questionário, que colheria efetivamente os resultantes finais após a experiência vivenciada com as aulas de Ginástica Laboral.

Esta fase da pesquisa, firmou as expectativas, um mês depois, após a execução das doze sessões de ginástica laboral, que ocorreram três vezes por semana, foi possível investigar as respostas posteriores dos professores participantes, dando subsídios para comparar a viabilidade da proposta dentro da perspectiva da necessidade que encontrou-se no grupo investigado, com as possibilidades benéficas contidas na de ginástica laboral.

Logo de início, ao lançar o questionamento quanto os benefícios causados após a participação da aula de ginástica laboral, as respostas positivas foram unânimes, pois todos os docentes afirmaram ter notado benefícios após terem participado da aula de Ginástica laboral. Quando abre-se mais a pergunta, conferindo aos docentes a autonomia de descreverem esses benefícios, obteve-se grande êxito, pois de modo abrangente as respostas corresponderam às expectativas lançadas, afinal, as bibliografias estudadas denotam na Ginástica Laboral, a função de desenvolver uma prática justamente subsidiada na reversão das problemáticas lançadas pelos professores no primeiro questionário da investigação, dessa forma, percebe-se que os objetivos foram alcançados, pois as sensações e os benefícios que precisavam ser vivenciados de fato foram condizentes com a proposta da pesquisa.

A diminuição do estresse, a sensação de prazer, alegria e bem-estar, sem falar da motivação, todas estas citadas como benefícios obtidos após a participação da aula são de fato aspectos que simplesmente intensificaram a ginástica laboral como fator promocional de saúde, bem-estar e qualidade de vida.

É possível ser categóricos e voltar no início desta análise, e ver nas queixas da maior dificuldade no exercício da docência o estresse com o maior apontamento. Este estresse sofrido pelo docente é contraposto e revertido pela ginástica laboral que desencadeia em suas propostas subsídios que visam reverter o estresse ocupacional, a desmotivação e o cansaço físico, em animo, motivação e equilíbrio profissional, constituindo em resultados que revertem essas queixas combatendo o Estresse de forma positiva, mesmo por que, as respostas deixam claro que boa parte das problemáticas referentes a qualidade de vida do professor, são resultantes do estresse vivido na docência.

O trunfo da pesquisa, não constitui apenas no ato de vivenciar os benefícios que a ginástica laboral causou neste grupo de professores, como também ou na confirmação que esta proposta é condizente com a problemática que buscou-se sanar, mais também presenciar novamente de forma unânime, os professores respondendo positivamente, tanto afirmando a importância da qualidade de vida do bem estar e da saúde, não só do professor mais de todo ser humano de modo geral, como também responder positivamente, assegurando a sua participação se a caso fosse possível, a implantação da Ginástica Laboral na Escola. Isto revela o quanto o bem-estar pode reverter à prática da docência em uma prática profissional mais feliz e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre satisfatório poder chegar a um patamar científico que permite pautar-se não apenas sob ótica dos veredictos teóricos como também sob as vertentes da realidade investigada, e assim, por intermédio desta analogia chegar a afirmações que subsidiam as respostas que se buscou, ao problematizar uma questão. Toda inquietação traz uma necessidade de mudança. Justamente foi esta inquietação que mobilizou esta pesquisa. Não se pode simplesmente presenciar o contexto educativo sofrer tantas consequências, em virtude de uma omissão que simplesmente aceita estar presente no Ranking de profissão mais estressante do mundo, ocupando o quinto lugar nesta listagem.

Os objetivos que intermediaram a solidificação do objetivo geral lançado, foram alcançados sequencialmente, pois foi Investigado as principais queixas dos professores em relação ao estresse, angústia e motivação, e posteriormente aplicado o programa de ginástica laboral no Centro de Educação Infantil Castorzinho, contemplando a todos os docentes dentro das suas necessidade, logo em seguida foi Desencadeada ações de coletas de informações quanto aos resultados ofertados referente a aplicabilidade da ginástica laboral para os professores, nos vários sentidos: físico, emocional e social.

Dentro destas vertentes, após realizado o percurso dos objetivos intermediários com sucesso, conseqüentemente verificou-se que o objetivo geral foi alcançado, possibilitando a análise das contribuições da Ginástica Laboral como fator promocional de saúde e bem-estar dos Professores da Educação Básica no Estado do Maranhão, abrangendo-os integralmente em seus aspectos físicos, emocionais e sociais.

Obtiveram-se subsídios favoráveis para afirmar que este projeto de pesquisa remeteu a conclusão positiva da problemática lançada, pois nota-se com as investigações que a incógnita abordada no início do trabalho desencadeou resultados palpáveis quanto a aplicabilidade da ginástica laboral no contexto escolar vinculada aos docentes, assim como os impactos positivos

da mesma na qualidade de vida desses profissionais.

A hipótese levantada no início da pesquisa, corresponderam ao certame resultante do final da pesquisa, confirmando as aspirações disseminadas: As pressões diárias vividas pelos docentes têm desencadeado problemas referentes ao estresse e falta de motivação. A Ginástica Laboral naquilo que se propõe, subsidiou aspectos positivos na docência, tanto em sentido subjetivo relacionado a saúde e bem-estar, promovendo a percepção de um estilo de vida ativo, como em sentido social relacionado ao convívio e interação grupal da equipe, diminuindo o estresse ocupacional vivido pela docência e fomentando a motivação positivamente.

Após a aplicação do programa de Ginástica Laboral, os professores manifestaram-se positivamente, destacando fatores como diminuição do estresse, maior disposição para o trabalho e a percepção de uma nova forma de ver a vida atrelada a saúde e bem-estar, motivando-os a aderirem um estilo de vida ativo, necessário em todas as pessoas enquanto agente prioritariamente responsável pela própria saúde.

Prova de tudo isso, foi a boa vontade dos professores em chegar quinze minutos antes do horário de trabalho, nos dias de aula de ginástica laboral, para garantir a participação efetiva no programa, demonstrando a percepção da importância da saúde e bem-estar por parte dos próprios docentes, que não deixaram se sucumbir pelas peculiaridades do tempo.

A educação precisa de empreendedorismo, de novas vertentes para fundamentar-se em uma prática diferenciada. É necessário, docentes saudáveis e felizes, que possam desencadear seu trabalho com motivação e bem-estar. O impacto da Ginástica Laboral revigorou a inclinação desses professores a seu próprio estilo de vida, os fazendo analisarem a qualidade de vida como uma necessidade. Desta forma, abre-se um leque de possibilidades, podendo dar mais vida e sentido para trabalhar bem.

A ginástica laboral possibilitou mudanças, trabalhando diretamente na problemática existente no grupo. Não se deve ater esta prática apenas para as empresas, as escolas precisam de novos olhares, novas possibilidades. As consequências surgem e precisam renovar as possibilidades de aprimorar cada vez mais. Portanto, conclui-se com esta pesquisa, que de fato, a ginástica laboral traz impactos positivos na saúde e bem-estar docente. A partir disso, pode-se organizar a elaboração de um programa de qualidade de vida e bem-estar para os docentes, desencadeado em ações permanentes na educação, sob os vislumbres da ginástica laboral como geradoras de impactos que contribuem para a saúde, bem-estar e qualidade de vida dos docentes.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, V. G. A look into Repetitive Strain Injuri/Work-Related Musculoskeletal Disorders within physical therapists clinical context. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 12(1), 49-58. 2008.

CANDOTTI, C.T., Noll, M., e Cruz, M. Prevalência de dor lombar e os desequilíbrios musculares em manicures. *Revista Arquivos em Movimento*, 6(1), 125-140. 2010.

CAÑETE, I. Humanização Desafio da Empresa Moderna: a ginástica laboral como caminho. (2a. ed.). São Paulo: Ícone, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvea. Limites em expansão: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

DEMO, P. (2001). Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos. (3a ed.). Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 131.

LITVAN, Laura M. (1995). Preventive medicine. Nation's Business, 9, 32-35. 1995.

MUROFUSE, N. T. e MARZIALE, M. H.P. (2001). Mudanças no trabalho e na vida de bancários portadores de lesões por esforços repetitivos: LER. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 9(4), 19-25.

MENDES, R. A. e LEITE, N. Ginástica laboral: princípios e aplicações práticas. Barueri, SP: Manole, 2004.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. (2011). A Pesquisa e a Construção do Conhecimento Científico do Planejamento aos textos, da escola à academia. (4a. ed.). São Paulo: Rêspel. 312 p.

REIS, P. F. O uso da flexibilidade no programa de ginástica laboral compensatória, na melhoria da lombalgia em trabalhadores que executam atividades sentados. In: Congresso Internacional de Educação Física, 18., Foz do Iguaçu. Anais..., Foz do Iguaçu, 2003.

SEVERINO, Antonio J. Metodologia do trabalho científico. (23a. ed.). São Paulo: Cortez, 2007. p. 120-150.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O lúdico e o cognitivo: processo ensino aprendizagem na Escola Estadual Gonçalves Dias em Manaus -AM/Brazil

The playful and the cognitive: learning process in the State School Gonçalves Dias in Manaus -AM/Brazil

Sheila Regina Lopes Oliveira Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins (2004), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amazonas (2008), Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Amazonas (2015), Mestrado em Ciência da Educação pela Universidad de La Integracion de Las Americas (2021). Servidora Publica do Estado do Amazonas, atualmente é Gestora Escolar. Tem experiência na área de Educação

Alderlan Souza Cabral

Graduado em Logística Empresarial- ULBRA, Pós-graduado em Comércio Exterior - ULBRA, II Especialização em Literatura da Língua Portuguesa - Universidade Monte Negro, Mestrado em Ciências da Educação- UNAEDS, Doutorado em Ciências da Educação - UNAEDS. Curso: Técnicas e Metodologias do Trabalho Científico – UFAM; Supervisão e Orientação técnicas Científicas – UEA; Orientador da UNIDA PY, UNAEDS PY, UEA, UFAM, UNIASSELV NEAD.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.5

RESUMO

Tendo consideração de uma ferramenta auxiliar no processo ensino aprendizagem, o lúdico desperta novas perspectivas no processo ensino aprendizagem. Este estudo tem como objetivo principal identificar de que forma a escola utiliza o lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem e destaque das contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo. O lúdico pode ser lido, pelos jogos, as brincadeiras, as ferramentas metodológicas relacionadas à Educação Infantil. A construção aconteceu em Manaus- Amazonas/ Brasil. A metodológica toma uma pesquisa bibliográfica cujos os títulos expressem de forma explícita ou implícita o estudo do tema, validada por criterioso levantamento bibliográfico na literatura científica, a partir da compilação de trabalhos publicados em revistas científicas, livros, teses, e artigos científicos. Na busca de dados primários, são levantadas informações socioeconômicas e de conhecimentos pedagógicos por meio de entrevistas com formulários estruturados, especificamente para o estudo proposto, os conhecidos a nível popular de questionários, aplicados aos professores e pedagogos da escola para que em seguida sejam feitas as devidas reflexões e apresentações de análises e demais informações que venham agregar conhecimentos. O propósito desta construção é fazer um diálogo com os teóricos e com aquilo que é produzido, e que acaba por estender ao longo de todo este para uma tentativa de reflexão que vem acompanhada da verificação de outras demais contribuições feitas por pesquisadores da área e afins, para que possa ser finalizado com a exposição não somente de dados qualitativos, mas também os quantitativos ou outras informações mais que puderam ser obtidas através da aplicação de questionário como se optou. As reflexões ao findar demonstram ainda que em apenas um único cenário, podem ser identificadas diversas situações, opiniões, posicionamentos, sentimentos, visões relacionadas a apenas a uma única ferramenta, que é o lúdico, que parece ser desdobrada as suas várias faces.

Palavras-chave: ludicidade. construção. ensino aprendizagem. cognitivo.

ABSTRACT

Taking into consideration an auxiliary tool in the teaching learning process, the playful awakens new perspectives in the teaching learning process. This study aims to identify which way the school uses play as a facilitator in the teaching-learning process and highlight the contributions of playful activities in cognitive development. The playful can be read, by the games, as games, as methodological tools related to Early Childhood Education. The construction took place in Manaus- Amazonas / Brazil. The methodological takes a bibliographic research the titles express explicitly or implicitly the study of the theme, validated by careful bibliographic survey in the scientific literature, from the compilation of works published in scientific journals, books, theses and scientific articles. In the search for primary data, socioeconomic and pedagogical knowledge information is collected through interviews with structured forms, specifically for the proposed study, those known at the popular level of questionnaires, applied to teachers and pedagogues of the school so that reflections and presentations of analyses and other information that will add knowledge are then made as due reflections and presentations of analyses and other information that will add knowledge. The purpose of this construction is to make a dialogue with the theorists and with what is produced, and that ends up extending along this for an attempt of reflection that is accompanied by the verification of other contributions made by researchers in the area and the like, so that it can be finished with the exposure not only of qualitative data, but also the quantitative or other more information that can be obtained through the application of a questionnaire as chosen. As reflections at the end also demonstrate that in only a single scenario, several situations, opinions, positions, feelings, visions related to only the only tool, which is playful, which seems to be unfolded as its various faces can be identified.

Keywords: ludicity. construction, construction. teaching learning. cognitive, what's to be done.

INTRODUÇÃO

Em um mundo acadêmico, direcionando para aquilo que se busca, existe a necessidade de inovar frequentemente, assim como aqui se fez, e longe do encerrar de uma resposta, optamos por contextualizar o fenômeno e situações observadas nesta obra.

O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou que os alunos do ensino fundamental I, da escola estadual Gonçalves Dias, do município de Manaus-AM/Brasil, não estavam sensibilizados com as práticas do uso do lúdico, o que dificultava o ensino aprendizagem dos discentes.

Da Silva (2018) indica que o lúdico é uma ferramenta facilitadora do processo ensino aprendizagem, pois agrega vantagens na percepção de elementos acessíveis aos alunos e descontrai as aulas com suas aplicações.

Diante disso procurou-se saber quais são os limites que podem ser desenvolvidos utilizando o lúdico como recurso metodológico facilitador no processo de ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental I na escola estadual Gonçalves Dias, no município de Manaus-AM/Brasil?

Analisando de que forma a escola utiliza o lúdico para facilitar o processo de ensino aprendizagem e quais as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por acreditar que o processo do ensino aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, na escola estadual Gonçalves Dias no município de Manaus-AM/Brasil não está sendo desenvolvido adequadamente, trazendo assim, pouca rentabilidade educacional aos estudantes foco da pesquisa. Presumiu-se que os ensinamentos não estão adequados com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fernandes (2021) destaca que o embasamento nas novas formas de ensino, com os PCNs aplicados para um ambiente colaborativo e simultaneamente promover a competitividade harmoniosa na sala de aula auxilia no desenvolvimento das atividades.

O lúdico pode sugerir alterações no processo de ensino-aprendizagem, onde rotinas escolares como conhecemos podem se apresentar com faces desgastadas e não eficazes, ou mesmo quando observamos esta ferramenta sob uma óptica familiar ou cotidiano onde os seres em formação brincam, imaginam, criam seus jogos, interagem e se desenvolvem, concluindo o facilitar de suas vidas. A escola deveria ser um complemento dessas atividades que deveriam ser iniciadas no seio familiar, contudo, percebe-se que com o passar do tempo esses valores e responsabilidades tem alcançado o caminho inverso, transferindo ao espaço escolar, bem como aos profissionais de sua composição as competências que hora deveriam lhes ser apenas complemento ou aperfeiçoamento.

Através da compreensão do lúdico, do brincar e do jogar no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, por achar que ainda tem muito trabalho a ser analisado, desenvolvido e principalmente produzido, contribuindo também para o âmbito acadêmico e para a educação em si. Através deste, visa-se a necessidade de aproximar a realidade vivenciada por alunos, professores e ambiente escolar para que possamos refletir sobre as atividades que os envolvem em meio às dificuldades apresentadas e vivenciadas constantemente, além expor aquilo que pode ser desenvolvido mediante estes aspectos negativos.

O ensino para ser bem-sucedido, deve utilizar métodos e técnicas com objetivos mais ajustados aos alunos, de modo que para que seja o mais eficiente, devemos buscar o desenvolvimento integral do educando, pois estamos tratando de complexos distintos diferenciados e particulares. Nesse contexto, a maior missão do educador é preparar com o mecanismo hoje as novas gerações para o mundo em que irão viver, destacando em parte apropriada o papel do profissional, sua contribuição, dificuldades que tem que passar na educação pública.

O primeiro ano do Ensino Fundamental é repleto de particularidades que são necessárias no processo de desenvolvimento, passando pela criatividade indo de encontro com o processo de construção do conhecimento, que se dá como resultado de estratégias pedagógicas que resultem na interação de uns com os outros sejam eles colegas de classe, colaboradores do âmbito educacional ou mesmo da sociedade de maneira geral. Estes pontos abordados fazem parte inclusive do estabelecimento da legislação a nível nacional.

Levando em consideração o compromisso político pedagógico da escola, visto que os jogos e brincadeiras devem ser aplicados na fase escolar, o trabalho apresenta a existência de jogos e brincadeiras que se bem aplicado e certamente ajudarão desenvolvimento da educação psicomotora, cognitiva do processo escolar.

A ESCOLA - O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM - O LÚDICO E O COGNITIVO

Para se aprofundar na questão da ludicidade como sendo este o ponto maior e talvez o mais conhecido dentro da área da educação, associa-se neste caso a área escolar, bem como a Pedagogia em si, a luz dos conhecimentos que são providenciados, quando a articulação dos conhecimentos prezados se faz necessária, juntamente com as teorias e os elementos de questões que envolvem a prática e as atividades entre professores e alunos.

Acredita-se que o lúdico deve ser encarado com seriedade, como um processo que depende uma série e sequência de fatores organizados e planejados para que no fim desta atividade possamos creditar êxito, neste caso no âmbito da educação básica, mais especificamente com crianças, que apesar de muitos considerarem erroneamente como mentes simplórias e sem muita importância, acrescentamos a esta fundamental fase o complexo já trabalhado por diversos pesquisadores e nomes de referência que há tempo nos alertam a luz da teoria sobre tal.

Atualmente, no Estado do Amazonas, há trabalhos de profissionais da área da educação que se propuseram a pôr em prática os jogos como ferramenta facilitadora, podendo já serem encontradas em meios virtuais, facilitando também o compartilhamento dessas informações que são necessárias para que estes trabalhos não cessem e possam dar rumo aos mais variados segmentos, pois os jogos podem ser aplicados entendidamente aos níveis de ensino seguintes ao que este trabalho sugere, claro, respeitando os limites e complexidades que se espera serem contemplados.

Percebe-se também que os profissionais da área de educação que atuam no ensino público, isto é, nos segmentos do Ensino Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Médio, pelas Secretarias Municipal e Estadual, SEMED e SEDUC, respectivamente têm reclamado há um certo tempo de várias dificuldades, tais como as mais frequentes, superlotação das salas de aula,

a não valorização do trabalho docente, a falta de interesse por parte da administração pública, as estruturas físicas inadequadas ou que não atendem as legislações vigentes, as políticas que dizem muito sobre o processo de melhoria, mas que na prática e no dia-a-dia da vivência do profissional, alunos e comunidade são as vítimas e os receptores das negatividades.

Por muitas das vezes, o serviço público da educação é atacado e deixado de lado com relação ao seu processo de desenvolvimento e qualidade. Sabemos dos vários problemas enfrentados pelo professor, dentre eles, a necessidade de trabalhar em dois lugares para poder sobreviver, correr atrás da sua formação continuada, entre outros; na escola, as salas de aula superlotadas, falta de acompanhamento dos pais são os recorrentes (infelizmente) que fazem parte da realidade.

Mas de forma alguma se deve direcionar os problemas dos alunos, pois a formação total daquele indivíduo depende em boa parte (muitas vezes, tristemente quase que a totalidade) dos professores. Negrine (1994, p. 34.), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída de suas vivências, com grande parte delas da atividade lúdica”

Ainda segundo a mesma referência, é fundamental que os professores tenham um conhecimento do saber que a criança constrói na interação com ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica. Entendemos a partir dos princípios aqui expostos, que o professor deverá contemplar o lúdico como princípio norteador das atividades didático pedagógicas, possibilitando as manifestações corporais a encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

Os profissionais que passam anos de suas vidas se dedicando para fornecer sua mão-de-obra qualificada e com base nas teorias apresentadas, têm um encontro com a realidade do público, e da sociedade que também sofre com relação as dificuldades de suas vidas e acabou depositando na escola responsabilidades tais como são entendidas de cunho familiar, como por exemplo brincar, jogar, descontrair entre outros.

E por falar nas políticas, tem-se o conhecimento de que são várias as vigentes e muitas aquelas cobradas por parte da administração que insiste em promover um desenvolvimento que não condiz com as realidades passadas. Também não podemos negar que obtivemos melhorias no processo de ensino-aprendizagem que beneficiou a sociedade de maneira geral, seja através de recursos financeiros, recursos tecnológicos ou recursos humanos; porém é preciso pensar que vivemos em um dinamismo constante e acelerado, maior que em qualquer um outro momento da história.

Tais informações são concebidas de maneira generalizada em nível nacional em maior escala, até chegar ao nível local como aqui se faz a realizar na esfera estadual como se preconiza. Pretende-se seguir a obediência estatal pelo fato da escola escolhida para participar deste trabalho é inserida nesta divisão, e mais especificamente ao nível fundamental.

Há a necessidade de organização que de acordo com a legislação brasileira existente e em vigor desde 1996 voltada especificamente para a educação que garante um:

[...] ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios

básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. § 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Nota-se que o processo de ensino-aprendizagem nesta fase é algo peculiar e tratado com rigorosidade. Observa-se a complexidade da estrutura do que diz a lei, fundamentada através da observância dos critérios de formação de um cidadão brasileiro no início de sua vida. A educação, se bem aplicada através desta as garantias, sem dúvida que proporcionaria ao país o maior desenvolvimento, e uma minimização de problemas sociais.

Os primeiros anos do ensino, como em todo processo que vivenciamos e observamos ao longo de nossas vidas, é o início de uma base que é percorrida seguido por uma sequência que foi programada para ser cumprida, com seus respectivos rigores, que se acredita fazer conexões e sentidos não se exclusiva do aos limites; seja dos muros das escolas, ou mesmo das dificuldades familiares. Integrar os saberes, articular sentidos, desenvolver práticas são articulações encontradas.

A legislação brasileira da educação em vigor, preza pelo cumprimento rigoroso com relação ao tempo, em específico, na fase fundamental de nove anos, com isso, cada etapa passa pela organização dita progressiva a nível nacional, ou seja, impulsionando a progressão do ensino. Além disso, deve-se observar o constante no conjunto de parâmetros concentrados pela Constituição Federal Brasileira, Lei nº 9.394/96 (LDB), Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), ECA, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, PCN e os Pareceres e Resoluções do CNE e do respectivo sistema de ensino.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988) que nos serve como guia, apresentando objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças, contempla a importância do brincar para a construção do conhecimento, dizendo que:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com as quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de sua característica. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou entre outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes de vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 45).

Caberia também colocar que não somente professores e classe da educação, mas a sociedade de maneira maior deveria saber sobre o direito de que toda criança tem de brincar, garantindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (2000), que em sua interpretação veremos que é através deste brincar que as crianças terão condições de construir sua identidade, socializar-se enquanto parte integrante de um grupo.

Os estudos de diferentes áreas ao longo da história, tem permitido pensar a infância sobre vários enfoques, e os Direitos da Criança que foram aprovados pelas Nações Unidas, numa convenção de 1989, que desde então tem servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais.

Embora nada disso tenha sido suficiente para garantir uma melhora das condições de vida de muitas crianças, pela inconsistência das políticas para a infância, não se pode desconsiderar esta especificidade. Os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (Lei número 8.069), podem ser resumidos em três eixos: proteção, previsão e participação. Todo conhecimento acumulado sobre infância permite estender hoje importância da brincadeira como um elo de ligação de cada um dos três eixos.

As normatizações não deixam claro e nem dizem especificamente sobre a utilização e manipulação do processo lúdico em nenhuma das esferas de composição da educação nacional; contudo, sabe-se que fica implícito seu uso e sua aplicação, pois trata-se de uma maneira que é desenvolvida pelos operantes da educação em seu cotidiano, apesar de abrigar-se debaixo de instituições que se encobrem das especificações citadas.

Contudo, por exemplo, a integrar o que contempla o lúdico nesta ideia, tomemos por exemplo a legislação dos livros didáticos, material este que por muitas das vezes é tratado sem nenhum cuidado por parte da organização responsável por sua escolha; por autorias e realizações que não condizem com a realidade brasileira, refletindo e indo parar no interior das escolas e dificultando o ensino-aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento.

Seguido com as etapas de um processo, quando chegamos a um local onde nunca estivemos, a tendência a priori é termos estranheza ao se deparar com um ambiente novo composto de elementos e aspectos não vivenciados que são distantes da realidade individual; isto direciona-se a prática e atividade da exploração, o que poderá provocar sensações, sentimentos, dificuldades e problemas. Assim devemos entender os primeiros anos de uma criança que por mais que tenham passado pela etapa da educação infantil, de seus respectivos aprendizados, há que se encarar um desprender bruto e que talvez incompreendido e inexplorado.

Uma criança que é proveniente de seu núcleo familiar, que ainda é muito dependente, possivelmente pode agir com estranheza, ou a princípio não aceitar que hora estava brincando, jogando, pulando, rindo demasiadamente, e que a partir do seu primeiro ano do Ensino Fundamental passe a fazer tais atividades com um número maior de seres semelhantes, e ainda dedicar tempo para se concentrar e aprender de maneira formal, isto é, com um livro, lápis, borracha, caderno e um professor.

Ainda na ideia do explorar, concentremo-nos em separar bem o infantil do fundamental, onde no primeiro, o lúdico pode ser visto e presenciado mais amplamente, enquanto que no segundo não se vê tanto, talvez por entender-se que haja uma ideia de amadurecimento, o que na

verdade possa se acrescentar com um alerta para aqueles que são responsáveis pela sala de aula. O aluno é uma criança que brinca, joga, pula, ri e faz atividades, em um ambiente que para este possa ser diferente ao do seu convívio informal.

O espaço e o tempo como entendemos é diferente quando vemos por exemplo a mesa e a cadeira onde os alunos do infantil sentavam e coloriam seus desenhos e faziam seus rabiscos serem substituídos por carteiras individuais, onde será depositado o seu caderno e seus materiais de escrita em uma dinâmica sequencial e em mesma direção.

MATERIAL E MÉTODOS

A prática é um importante elemento que os profissionais frequentemente exercem em suas mais diversas ocupações de seus cotidianos. Para ter uma melhor percepção e um cuidado a mais com as análises que são aqui pontuadas, optou-se por dividir o período de observação um pouco mais estendido para poder analisar duas turmas diferentes, em horários diferentes, com alunos diferentes, sendo matutino e vespertino respectivamente, contudo, ambas de primeiro ano do E.F. como é o ponto central deste trabalho.

Ter uma visão a nível de comparação entre uma sala que teve a oportunidade de ter o envolvimento e o contato com atividades lúdicas, enquanto que a outra caminhou em sentido inverso não recebendo a utilização das ferramentas por parte do profissional da educação mesmo este tendo o conhecimento do funcionamento e seguindo planejamentos de trabalho semelhantes.

Partindo do conhecimento teórico adquirido através das leituras, na pesquisa de campo, que de acordo com Santos (2001). É o lugar natural onde acontecem os fatos, fenômenos e processos. A pesquisa de campo é aquela que recolhe os dados “in natura”, como percebidos pelo pesquisador, observando como acontece através da percepção direta, levantamento o estudo de caso.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de observação que para Gil (1999), apresenta-se como a principal vantagem em relação a outras técnicas, pois os fatos são percebidos diretamente sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade que permeia todo o processo de investigação social tende a ser reduzida.

O principal inconveniente da observação está onde a presença do pesquisador pode provocar alterações nos comportamentos dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis.

Para fins de obtenção de um panorama melhor sobre a pesquisa, foi realizado um questionário com perguntas previamente elaboradas como técnica complementar, o que para Gil (1999) pode se definir como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, entre outras informações. Acrescente-se ainda que este questionário fora aplicado somente para as professoras selecionadas para compor este trabalho que são atuantes nas séries de primeiro ano.

A escola tem um espaço físico amplo, englobando área coberta (pátio), área verde com

árvores e a quadra. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Gonçalves Dias, situada na Avenida Dom Pedro I, s/n, bairro Dom Pedro I – Manaus – Amazonas – Brasil.

A instituição atende a uma clientela oriunda da classe baixa da zona oeste da cidade, optando-se por trabalhar com as duas turmas de primeiro ano, de acordo com o planejado e sugerido desde o princípio. Os dados que foram coletados através de questionário discente e também com as observações feitas durante o período da experiência.

A abordagem qualitativa sustentou o estudo, pois se constitui numa preciosa fonte de informações sobre os dados que foram posteriormente analisados através das respostas apresentadas no questionário conforme demonstrado no apêndice.

Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (VERGARA, 2004, p. 47).

A pesquisa contou com 04 Professores do quadro docente da escola que trabalhem no primeiro ano do Ensino Fundamental; 25 Alunos da escola, devidamente matriculados que cursam o primeiro ano do Ensino Fundamental do turno matutino e vespertino.

Os sujeitos principais da pesquisa tratam-se de profissionais da área da educação pública que tem formação mínima no ensino superior em graduação, sendo optativas as demais especializações e demais aperfeiçoamentos. Os alunos tem em parte a contribuição para a observação e composição fundamental do espaço como ingredientes para o estabelecimento da identidade dos profissionais, bem como para a instituição.

A coleta de dados terá como base fontes primárias e secundárias. Será iniciada com uma referencial bibliográfica cujos os títulos expressem de forma explícita ou implícita o estudo do tema, validada por criterioso levantamento bibliográfico na literatura científica, a partir da compilação de trabalhos publicados em revistas científicas, livros, teses, e artigos científicos.

Na busca de dados primários, serão levantadas informações socioeconômicas e de conhecimentos pedagógicos por meio de entrevistas com formulários estruturados, especificamente para o estudo proposto, aplicados aos professores e pedagogos da escola em que parte do trabalho será desenvolvido. Além disso, a fala de profissionais será de suma importância para que se tenha um contribuir e enriquecer do processo.

O questionário foi aplicado como elemento primordial, de maneira física e presencial no próprio ambiente que se escolheu como campo de atuação da pesquisa aos colaboradores que foram selecionados de maneira aleatória, pertencentes ao mesmo conjunto, sendo estipulado o prazo para se responder e devolver devidamente preenchido.

Faz parte do processo de aplicação a explicação prévia dos objetivos de maneira individual e oral para fins de minimização de qualquer dúvida que se possa fazer pairando sob a aplicação e reforçar os objetivos da construção do trabalho e por conseguinte o que será feito e o destino das informações dispensadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organização dos resultados

A professora, dando início a sua aula, pediu atenção dos alunos para que pudessem entender que a partir daquele dia, as aulas seriam em uma dinâmica diferente da qual os alunos estavam acostumados a seguir durante o período que se encontravam na escola, que haveria momentos em que eles estariam responsáveis por um trabalho de grande porte, onde produziriam esculturas, brincariam de detetive e ainda fariam por fim uma exposição do pátio externo da escola onde pudessem expor seus resultados.

A princípio, como qualquer processo de inserção do novo, nitidamente podia-se ver no rosto de alguns alunos que talvez espanto, surpresa ou dúvida a priori estava estampado, contudo, permaneceram prestando bastante atenção nas instruções que eram dadas sem manifestarem-se verbalmente ou através de algum gesto. E destaca-se ainda que um ou outro sorriu e pareceu ter algum tipo de ideia e aparentemente ter ficado feliz antes mesmo de a professora terminar de explicar.

Fazendo parte do processo de introdução das atividades, a professora chegou a perguntar se alguém sabia qual era a data que se aproximava, obtendo imediatamente o movimento de sacolejar da cabeça dos alunos de um lado para o outro indicando resposta negativa de todos os presentes na sala. Uma dica após a outra, pistas foram sendo fornecidas para que eles pudessem acertar a chave para saberem o nome do evento que estava sendo convidados a participar.

Preocupada com o resultado da prática da leitura verificada em aulas anteriores, a professora disse aos alunos que eles deveriam desenvolver-se mais e se interessar mais pelas informações escritas, pois estas eram importantes, e também já dando continuidade à sua oratória em explicação sobre o que era o folclore, com base no que o material de apoio apresentava, indicando também que logo fariam atividades que envolveriam a temática.

A atividade tratava-se de um caça-palavras que estava ligado diretamente com a temática do folclore, figura 1, onde procurava extrair dos textos base as principais palavras, ou aquelas que davam sentidos principais para que os alunos pudessem conectar e interpretar de maneira mais pontual as informações que eram prezadas para seus conhecimentos.

Além da questão da interpretação, uma outra preocupação mostrou-se ser alimentada pela professora de acordo com sua avaliação, essa situação estava ligada com a análise iconográfica, que procurava trabalhar com as imagens postas também no livro, mas que exigia atenção por parte do aluno em momento específico para aplicação de habilidades necessárias.

Figura 1 – Realização de atividade de caça-palavras com temática do Folclore



Fonte: Próprio (2021)

Como sugestão de atividade, mas que não fugia do normal, uma atividade para casa fora solicitada de maneira individual, onde pedia-se que fosse pesquisado em jornais e revistas, imagens que pudesse refletir o período folclórico no país, o mesmo dia aspecto regional, podendo também ser objetos ou parte do cenário de composição das lendas tratadas durante a aula.

É interessante tomar esta coleta de experiência, diferenciando um caso do outro com relação ao uso de atividades que contemplem o cunho lúdico, no sentido de entender, por exemplo, a importância e a contribuição, como bem sugere Costa e Pinho (2008); segundo a obra que também foi desenvolvida com intuito parecido em seu objetivo, alunos e professores são os elementos que são analisados e colocados em destaque, confrontando as partes teóricas apresentadas inicialmente.

A ausência de participação dos alunos, falta de interesse e o processo de ensino-aprendizagem um pouco mais demorado, puderam se comprovar com a realidade mostrada no trabalho das autoras, na realização desta pesquisa. O esforço das profissionais da educação que apesar de tudo, quando confrontado e exibido o outro resultado com a apropriação de práticas lúdicas, nota-se uma diferença no que podemos entender no cotidiano escolar.

Retornando, também, uma vez mais ao que fora colocado anteriormente, na construção de Gilles Brougère (2002), no que diz respeito às novas tendências, indo de encontro com as tais práticas que em parte foram expostas aqui.

Nesta tentativa, para se colocar sobre aquilo que o cotidiano tende a seguir sem e em hora com a utilização de ferramentas, ou mesmo de práticas simples que crescem e fazem toda a diferença para aqueles que estão aprendendo. Compreende-se que profissionais da educação tendem a compreender sobre aquilo que estão compartilhando com seus alunos, mas a proposta de Brougère amplia a visão e os horizontes sobre tais práticas e perspectivas deste tempo.

O brincar na escola é a experiência fundamental ao indivíduo já que possibilita maior intimidade com o conhecimento, construção de respostas, interpretação e compreensão do mundo.

lúdico no dia a dia das crianças é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim para conhecermos bem a criança devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras, pois é na brincadeira que a criança expressa suas ideias e visão de mundo. Respeitar o brincar da criança é fundamental, pois quem brinca assume um contato social e constrói alicerces para uma adolescência mais tranquila, ao criar condições de expressão e comunicação dos próprios sentimentos e visões de mundo.

A pesquisa foi realizada com 02 professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica numa escola pública de município de Manaus, sendo que 01 (uma) professora utilizou a ludicidade e 01 (uma) professora não utilizou a ludicidade. Percebemos que as professoras, a partir do questionário, analisaram o lúdico de outra perspectiva ficou encantada ao realizar sua prática pedagógica junto ao lúdico com o processo ensino aprendizagem. Quanto a formação, as duas cursaram pedagogia com especialização em metodologia. O tempo de atuação na profissão em média 27 anos na área.

Em síntese, temos os seguintes aproveitamentos segundo as professoras consultadas: Êxito nos processos conduta e de desempenho dos alunos; Acréscimo das atividades lúdicas; Acendeu a sensibilidade e vivência que eram almejados e de grande relevante para o processo de ensino aprendizagem; Retorno de projetos realizados na academia; Reinserção do brincar em suas ações a foi estendido; Cresceu o compromisso, frequência, socialização e inteligência foram percebidas positivamente, principalmente para aqueles alunos que aparentemente estavam de alguma maneira desligados com os conteúdos a serem transmitidos; Encorajamento aos colaboradores de trabalho a também se dedicarem e mostrar resultados cada vez mais apurado; Honraria que passou significar um desenvolvimento daqueles alunos que mais precisava, mesmo sem haver feito nenhum tipo de promessa ou planejamento; Crescimento de ações relacionado ao ensino de Matemática;

Havendo realizado as atividades de observação durante o período da pesquisa, e com base nas trocas de ideias entre profissionais do mesmo seguimento a respeito do lúdico e das atividades desenvolvidas, as professoras puderam relatar ainda algo não esperado para pesquisa, e desde já podendo considerar como uma espécie de feedback que envolvia consequentemente os aspectos comportamentais e de desenvolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do desenvolvimento deste trabalho, foi possível destacar os pontos centrais bem como os secundários e até mesmo os terciários que circundam um processo envolvente indo das teorias até a prática; certamente que um simples processo que aparentemente passaria despercebido, e para aqueles que não se interessam em estudar área, diremos: É necessário ter um olhar diferenciado, que não possa deixar encarar as situações adversas de qualquer maneira, tendo também tratamentos específicos envolvendo a ferramenta lúdica e seus componentes.

A análise dos materiais produzidos dentro e fora da academia puderam destacar também sobre os incansáveis e incessantes trabalhos desenvolvidos e problematizados, que por vezes ainda falta para que mais melhorias sejam criadas e desenvolvidas em prática. O âmbito acadêmico e a base que é a sala de aula não podem ser descartados, pois cada um apresenta sua singularidade e carga de contribuição, deixando a entender que um é para o outro, assim como

o processo de ensino-aprendizagem também se faz.

Esta pesquisa foi direcionada com o objetivo de analisar de que forma a escola utiliza o lúdico para facilitar o processo ensino aprendizagem do cotidiano do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Embora se saiba que a utilização do brincar na prática pedagógica vai além dos muros da Educação infantil, podendo ser utilizada durante todos os níveis de ensino. Não se pode esquecer do papel do professor como aquele que media as estratégias sociais, linguísticas e cognitivas, num contexto educativo, fornecendo subsídios para a construção dos conhecimentos que serão adquiridos, servindo-se do brincar.

Fica claro que o professor tem o dever de fugir da alienação, levando dessa maneira seus alunos ao mesmo processo. Em sala de aula o professor possui os instrumentos para realizar a busca da criticidade, estimular seus alunos uma visão da realidade desprovida da alienação e, portanto, não pode abrir mão desta oportunidade, ficar alheio a sua responsabilidade como educador. E envolvendo o brincar vem para fundamentar ainda mais essa concepção, visto que, por si só, configura-se como um instrumento retratador da realidade.

O resultado dessa pesquisa traz a convicção de que o ato de brincar independe do espaço em que ocorra, deve ser valorizado por se constituir num instrumento de aquisição de novos conhecimentos e de aprendizado das regras e normas adultas vigentes na sociedade, contribuindo com a formação de um cidadão crítico e atuante. No decorrer da pesquisa, os alunos mostraram-se bastantes entusiasmados e engajados, expondo suas ideias, bem como troca de experiências. Com isso, demonstraram que brincar não é tarefa difícil basta que seja realizado com compromisso.

Verificou-se ainda que o lúdico vem proporcionar a espontaneidade das crianças e dos alunos, deixando florescer os seus sentimentos e suas vontades. E para que isso aconteça, ainda é necessário que o professor acredite que a participação dos pequenos é importante, assim proporcionará momentos agradáveis de prazer através dos jogos e brincadeiras, onde possa também resgatar e viver atividades e ações de forma espontânea e participativa.

A questão do planejamento parece até ser algo que deva ser internalizado pelos profissionais de maneira geral, mas neste caso em especial aos professores, contudo, perante as dificuldades e os problemas vistos através desta pesquisa, as habilidades que contemplam esta atividade foram aqui colocadas para que não se ignore uma etapa que se verificou ser fundamental, ainda mais por envolver um nível de ensino primordial, e que qualquer falha por conta da falta de planejamento, acarretaria em resultado de lamentáveis para o processo do ensinar do docente e do aprender dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DA SILVA, Risolene Maria; DE CARDOZO, Olga González. O lúdico como ferramenta facilitador no processo ensino aprendizagem. Revista Científica de Iniciación a la Investigación, v. 3, n. 1, 2018.

FERNANDES, Rochele da S.; GREGÓRIOA, José R. EsteQuiz—um Jogo Didático para o Ensino de Estequiometria. 2021.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto alegre: Propil, 1994.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VERGARA, Cecilia; RAMIREZ, Beatriz. CNTF, a pleiotropic cytokine: emphasis on its myotrophic role. Brain research reviews, v. 47, n. 1-3, p. 161-173, 2004.

06

Importância da gestão democrática e participativa no contexto educacional, um estudo de caso na Escola Estadual Iraci Leitão, no município de Coari-AM, no período de 2020-2021

Importance of democratic and participatory management in the educational context, a case study at the Iraci Leitão State School, in the municipality of Coari-AM, in the period 2020-2021

Edna de Souza Pinheiro

Professora da Rede Estadual de Educação do Amazonas do município de Coari, Graduada em Normal Superior (Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Mestre em Ciência da Educação (Universidade Del Sol- UNADES)

ORCID: 0000-0002-8517-4004

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

*Professora da Educação básica no município de Coari-AM
Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM
Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL*

ORCID: 0000-0001-9353-2185

<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.6

RESUMO

O tema Gestão Democrática tornou-se algo muito importante na sociedade e principalmente para as escolas, como forma de um ensino de qualidade. Assim sendo, esta pesquisa problematiza como promover a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar de forma a democratizar o ensino através um processo que pressupõe o exercício da cidadania. Em vista disso, apresenta-se a proposição de reconhecer a importância da gestão democrática no espaço escolar em todos os seus aspectos, identificar os princípios norteadores de uma gestão democrática e participativa, verificar se há integração entre equipe escolar e famílias visando garantir a permanência do aluno com sucesso. Desse modo, foi desenvolvido um estudo de caso, que possibilitou detectar que a escola apresenta uma gestão baseada no diálogo, participação e ações conjuntas. O trabalho em equipe, de forma democrática e participativa, visa à melhoria da educação, pois juntos será possível encontrar soluções para que haja uma educação básica que possa proporcionar ao aluno um ambiente que propicie uma aprendizagem significativa, dentro da realidade na qual a escola está inserida.

Palavras-chave: gestão democrática. educação. participação. cidadania.

ABSTRACT

The theme Democratic Management has become something very important in society and especially for schools, as a form of quality education. So Therefore, this research problematizes how to promote the effective participation of all segments of the school community in order to democratize teaching through a process that presupposes the exercise of citizenship. In view of this, it is proposed to recognize the importance of democratic management in the school space in all its aspects, to identify the guiding principles of a democratic and participatory management, to verify if there is integration between school staff and families in order to guarantee the permanence of the successful student. Thus, a case study was developed, which made it possible to detect that the school presents a management based on dialogue, participation and joint actions. Teamwork, in a democratic and participatory way, aims to improve education, because together it will be possible to find solutions so that there is a basic education that can provide the student with an environment that promotes meaningful learning, within the reality in which the school is inserted.

Keywords: democratic management. education. participation. citizenship.

INTRODUÇÃO

A escola é cada vez mais vista como um centro de decisão fundamental na gestão do serviço público de educação, encontrando-se sujeita, por isso mesmo, às mesmas tensões que levaram o Estado a descentralizar a gestão da educação nacional e a outorgar mais autonomia aos serviços periféricos de educação.

Se a isto acrescermos, por um lado, a natureza complexa e o carácter compósito da escola como organização, uma vez que é atravessada por mundos e princípios de justificação diferentes, nem sempre compatíveis (desde logo ao nível da justiça, da eficiência e de concepções de serviço público) e, por outro, o facto de a escola, como local de trabalho, ser atravessada

por plurirracionalidades decorrentes de ordens institucionais diferentes (ESTÊVÃO, 1998), por novas divisões sociais, culturais e éticas, que a transformam numa arena micropolítica imensamente variável de contestação e desencontros, fácil será concluir que a gestão de qualquer escola pública enfrenta atualmente desafios nem sempre previsíveis, que, entre outros aspectos, acabam também por atenuar ou reforçar a profissionalidade dos seus atores.

Neste sentido, fala-se muito de gestão democrática, uma forma de gerenciar na qual todos os atores sociais da instituição participam nas tomadas de decisões no âmbito escolar, pois para uma gestão participativa será de grande necessidade por fazer parte da realidade na qual estamos inseridos. Assim, o referido estudo tem como objetivo compreender a importância da gestão escolar como co-responsável pela construção efetiva de uma escola pública de qualidade e autônoma mediante uma ação socializadora e participativa.

Desse modo, tornar-se imprescindível um estudo mais aprofundado acerca do contexto em questão.

Para tanto, algumas indagações deverão ser consideradas no processo de realização deste trabalho tal como: a gestão democrática que é uma forma de gerir possibilitando a participação de toda a comunidade escolar? Quais são as contribuições da gestão escolar para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem? Quais são habilidade necessárias para um dirigente escolar na gestão democrática? Face ao exposto, levantar discussões em relação ao contexto citado, nos apontará caminhos e contribuições importantes para a construção de uma gestão democrática eficiente, bem como para o funcionamento da escola, presença e cooperação de todos que verticalizam a educação.

De modo geral, o referido contexto constitui-se de três sessões; reflexões sobre concepções da gestão democrática para o fortalecimento do âmbito escolar; o perfil do gestor como agente motivador dos processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem; gestão democrática e organizacional no contexto escolar e, por fim, conclui-se com as considerações acerca da relevância do estudo realizado. E, de forma efetiva fica evidenciado que a construção da gestão democrática da educação exige de nós um profundo conhecimento, para que possamos refletir sobre esta gestão que atua hoje na maioria das escolas públicas do nosso país, levando sem consideração as nossas reflexões e nossos fundamentos sobre a participação, seus significados, suas dimensões e suas características.

Mediante o contexto citado, Botler (2003) explicita que a gestão escolar democrática, prevista pela Constituição Federal de 1988, ganhou legislação própria com a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, cuja redação pautada no princípio democrático do ensino público, descreve a escola como uma instituição autônoma “formadora de um corpo de entendimentos, estabelecidos através do consenso interno”, gerada pela própria comunidade escolar, mediante a participação de diretores, pais, professores, funcionários e alunos, vinculando a construção social de novas realidades à cultura local.

A escola pública já provou historicamente que desenvolveu a sensibilidade de ler a realidade do homem, além, muito além, do discurso oral e escrito, fazendo incursões profundas procurando decifrar e medir a capacidade de assimilação com o acervo teórico acumulado a partir da leitura de diferentes alternativas metodológicas, as regiões fronteiriças deverão ser conside-

radas efetivamente laboratórios vivos e abertos. No papel de aprendiz o estudante será também o informante de seu processo educativo, isto é, formativo (Silva, 2009, p. 212-216).

Limitações

A presente temática não apresentou dificuldades ou limitações acerca do problema em estudo. Pois as condições que dispomos, hoje, nós da razões para se justificar a inclusão escolar no atual cenário educacional. Nessa perspectiva sua construção não se esgotará nas questões que levantamos e comentamos e sim fortalecerá cada dia sua compreensão. Para Matos, (2014, p. 30) “somente por meio do fortalecimento das pesquisas e com a criação de mecanismos de difusão das mesmas é que poderemos tornar o conhecimento mais democráticos

Justificativa

O município de Coari está localizado no Estado do Amazonas à margem direita do Rio Solimões, a 363 km de Manaus (capital do estado) em linha reta e a 463 km por via fluvial. Esse município destaca-se por suas belezas naturais e pela riqueza do solo que produz petróleo e gás natural.

No município de Coari, o Ensino Básico contempla escolas estaduais, sendo 15 (quinze) escolas estaduais.

As dificuldades encontradas na gestão Democrática no espaço escolar deve ser vista como um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Diante disso, a temática em estudo de caso visou analisar quais os componentes metodológicos para uma boa gestão democrática e participativa diante da comunidade se encaixa na Escola Estadual Iraci Leitão do município de Coari-Amazonas, Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Concepções teóricas sobre a importância do modelo da gestão democrática e participativa no contexto educacional

De acordo com o pensamento de Gadotti (1994), tem-se que trabalhar com o aluno na escola Estadual Iraci Leitão, No Município De Coari os conteúdos que contemplem o contexto político e social. Os movimentos sociais, por exemplo, lutam pela democratização da sociedade e pela construção de um país mais forte, seguro, democrático e humano. “A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização” (VEIGA, 2002, p. 03). Neste sentido, democracia é sinônimo de participação humana.

A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as neces-

sidades dos alunos dos conteúdos ensinados

A participação de todos os membros da comunidade escolar no funcionamento da escola permite uma socialização dos conhecimentos e uma tomada de decisões de assuntos inerentes a instituição. O sujeito aprende quando se torna ativo no processo de aprendizagem, por isso é importante o trabalho mútuo no projeto escolar, porque “não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico” (GADOTTI, 1994, p. 2). A verdadeira educação democrática se estabelece através do enfrentamento de questões básicas, como o acesso a permanência e gestão democrática articulada a projetos que envolvem a relevância social. Uma vez que,

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 1994, p. 2).

Na gestão democrática participativa, todos os membros da escola Estadual Iraci Leitão, no Município De Coari são convidados a participar ativamente do projeto político, porque a escola precisa formar para a cidadania e ser voltada para comunidade. “Mediante a prática dessa participação, é possível superar o exercício do poder individual e de referência empregado nas escolas e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo” (LÜCK, 2017, p. 18,). Com isso, colabora-se no conhecimento e na aprendizagem de seus autores (comunidade escolar) (GADOTTI, 1994, SAVIANI, 1982, 2012).

A gestão democrática tem como princípios a transparência e o respeito à diversidade. O gestor democrático pressupõe o respeito ao outro, pois a ideia de gestão democrática está ligada a qualidade, não podemos pensar numa escola democrática sem ser de qualidade, pois quem participa tem que definir caminhos (CORNBLETH, 1991; MARQUES, 1990; FREIRE, 1996). Identificou-se, na pesquisa, que é indispensável o papel da gestão democrática e participativa na escola Estadual Iraci Leitão, No Município De Coari mediante a cultura organizacional institucional caracterizada pela participação e o envolvimento de todos os partícipes, de forma integrativa e concreta, a fim de superar as naturais dificuldades do processo educacional (LÜCK, 2017).

Gestão democrática é uma tema de debates e discussões em fóruns e congressos no Brasil, por isso, tem-se que apostar no processo, confiar nos professores, diretores, nos pais, nos alunos para construir uma escola diferente. O papel da escola no processo de gestão democrática e participativa deve partir do aperfeiçoamento e qualificação da gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos educandos (GADOTTI, 1994; LÜCK, 2017).

Os modelos de gestão da educação escolar implantados nas Escola Estadual Iraci Leitão, No Município De Coari, tomando como ponto de discussão a influência que tais paradigmas causaram na subjetividade laboral dos gestores escolares e, também, na maneira de administrar os processos escolares que subjaz a escola pública.

Paro (2010) afirma que nos idos dos anos de 1980, com o movimento de redemocratização no Brasil, surgiram novas teorias no campo da administração escolar através do viés mais democrático. Nesse período, aparece a maioria das críticas voltadas ao enfoque da administração escolar baseada nas teorias geral da administração. A partir desse momento surgiu fortemente a necessidade de desenvolver práticas de gestão que envolvessem, de maneira de-

mocrática e participativa, os diversos atores da escola na construção dos rumos decisórios da educação como um princípio social.

O estudo dos modelos de gestão escolar neste trabalho não é uma mera repetição daquilo que fora analisado por outros intelectuais orgânicos. É, pois, um novo esforço para compreender que esses paradigmas introduziram nas escolas um processo de quantificação fetichizada dos resultados escolares no sentido de maximizar os indicadores estatísticos da qualidade (aprovação, reprovação e abandono).

Esse estudo sobre os modelos de gestão escolar contribui para a desopacização da concepção capitalista de educação pública, uma concepção de escolarização maximizada das maiorias que não contribui para a libertação do proletariado quanto à tomada de consciência de sua posição social e de suas necessidades, bem como a tomada consciente das condições concretas de sua emancipação.

Submete à crítica a gestão escolar no contexto do neoliberalismo como uma alternativa teórica, econômica, ideológica e educacional, enfatizando os impactos da implantação dos modelos de gestão democrática e gestão pela Qualidade Total na organização dos processos e dos sujeitos escolares.

A presente pesquisa buscará destacar os conceitos de democracia, gestão escolar, gestão democrática e gestão participativa.

Espera-se, portanto, com esta reflexão, colaborar para o estabelecimento de ações de gestão mais consistentes e orientadas para a efetivação de resultados educacionais mais positivos e centralizados na aprendizagem dos sujeitos

Os primeiros resquícios de gestão democrática inicia-se nos meados dos anos 80/90, período traduzido pelo imperialismo, apresentando uma falsa democracia. Neste período foram inseridas muitas reformas liberais, porém apresentavam um caráter contraditório em alguns momentos mostrava-se um caráter moderno neoliberal, do outro lado suas leis perpetuavam o caráter dominador, tentando legitimar práticas de conformação e dominação.

Durante este momento, encorajados pelo novo modelo descentralizado neoliberal, surgiram muitos movimentos que lutavam por mudanças na educação, e por uma gestão educacional democrática.

Shiroma *et al.* (2002) nos diz,

Impactados por estas formulações, os sistemas de ensino tiveram que renovar as suas referências e orientações e assumir como função social prioritária a preparação de sujeitos aptos a desempenharem seu papel nesta nova configuração de sociedade (SHIROMA, *et al.*, 2002).

Avançando um pouco mais na década de 90 devido à explosão de reformas em todos os seguimentos, a escola sofreu profundas modificações, até mesmo nas suas bases, reformulando as diretrizes políticas educacionais, orientadas pelo novo caráter descentralizador, com seus ideais de educação igualitária a todos.

Arroyo (1995) afirma,

O movimento social e de renovação pedagógica dos últimos 15 anos recoloca a luta pelo saber e pela cultura na direção de sua desprivatização. No embate entre tradição privatista e mercantil das necessidades e tradição social, progressista e pública dos direitos e das liberdades, o movimento social e pedagógico se situa na concepção pública de qualidade na educação. (ARROYO, 1995, p. 3).

Mesmo frente às transformações ocorridas na sociedade e na escola é possível notar que a gestão democrática ainda é complexa em sua organização em muitos ambientes escolares, as fragilidades nas políticas públicas, os diretores mal preparados, família e equipe de trabalho desengajados com a proposta de trabalho, são alguns dos entraves que bloqueiam o sucesso democrático dentro da escola, portanto, é necessário que cada membro da comunidade escolar reflita sobre seu papel social, a fim de que a escola possa ser um local no qual o aluno exerça seu papel de cidadão tenha sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a promoção de uma gestão democrática, proporciona ao aluno vivências de democracia o que amplia sua possibilidade de conceber a sociedade como espaço de democracia, o que gera aprendizagens significativas como a cidadania, à consciência de seu papel na sociedade na qual ele é membro integrante, tornando - o capaz de compreender seus direitos e deveres, portanto, capaz de assumir suas responsabilidades.

Assim, a escola tem um papel social, por isso é tão necessário ter uma gestão democrática neste âmbito.

Linhares (1986) afirma que,

Da escola, espera-se que ela promova a capacidade de discernir, de distinguir, de pensar que supõe assumir o mundo, a realidade histórica como matéria perceptível e com objetividade que nos permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas. Da escola se espera o fortalecimento de sujeitos que, capazes de elaborar conhecimentos, contingências e estruturas, possam imaginar outros mundos ainda não concretizados e neles investir com paixão para construir tempos e lugares que ampliem as alternativas da realização humana e social (LINHARES, 1986, p.16).

Influências da comunidade escolar na importância do modelo de gestão democrática e participativa no contexto educacional

Tradicionalmente, o diretor escolar se limitava a cuidar do bom andamento administrativo da escola, porém esse entendimento limitado mudou. O paradigma de gestão da educação e gestão escolar ampliou as responsabilidades e funções dos gestores no campo da educação. Inclui o cuidar do desenvolvimento do ser humano, impulsionar a autonomia intelectual das crianças, jovens e adultos, preparando-os para o enfrentamento da vida em família, na sociedade e no trabalho. As sucessivas modificações sociais, científicas e tecnológicas estabeleceram novos arquétipos de escola e de educação, um novo perfil de gestor, o qual demanda conhecimentos constantemente renovados para o exercício da função que se propõe exercer.

O discurso da gestão democrática é uma nova ideologia que inscreve a subjetividade dos sujeitos escolares a um processo a-histórico comprometido com a construção de um novo processo de alienação no qual o pensar e pelo qual o agir se fazem segundo a lógica dos conceitos operativos da superestrutura chamada sociedade do conhecimento, visando negar a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Segundo Gadotti, (1997) a gestão democrática da Escola Estadual Iraci Leitão, no Município de Coari, faz parte da própria natureza do ato pedagógico, portanto ela exige que haja uma

mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Essa mudança implicaria deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado capitalista e não uma conquista da comunidade.

Compreendemos que a autonomia Escola Estadual Iraci Leitão, no Município de Coari, uma vez materializada permite a definição da própria instituição sobre as políticas a serem implementadas. Nessa perspectiva envolve sujeitos individuais e coletivos, requer relações de diálogo, encaminhamentos e deliberações de ações, se utilizada a serviço da construção de espaços democráticos e participativos.

A autonomia, num contexto determinado pelas políticas neoliberais é utilizada com um instrumento de regulação a serviço do Estado capitalista, dada as novas manifestações de atuação do Estado e suas nuances nas políticas educacionais. Entretanto, cabe ressaltar que há uma luta instalada em prol da universidade com gestão democrática, autônoma e participativa. Essa luta requer a superação da lógica da autonomia associada ao controle impregnada no modelo de gestão centralizadora do Estado neoliberal, como será discutido adiante.

Outro aspecto importante na materialização da gestão democrática é a participação de todo(a)s os sujeitos nas decisões, uma vez que:

Para a concepção democrática, a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido, pois é específico do homem participar da vida política, sem o que o indivíduo não se realiza plenamente, torna-se alienado ou perde sua característica de ser livre, na medida em que a liberdade é entendida no seu sentido positivo de participação (SILVA, 2010, p.40).

MARCO METODOLÓGICO

O presente estudo terá como metodologia pesquisa qualitativa para explorar a ludicidade na sala de aula dos primeiros anos do ensino fundamental. A pesquisa terá embasamento e processo disciplinado de descobrir a realidade estruturada a partir da experiência humana. Isso significa que a experiência é observada em seu ambiente natural, de maneira participante e tenta entender o fenômeno com base no significado que as pessoas atribuir a esse fenômeno, no caso os professores.

A observação participante nos primeiros anos iniciais da Escola Estadual Iraci Leitão, no Município de Coari, irá permitir a identificação das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, ou seja, como se dá o processo de ensino e aprendizagem, visando a utilização da ludicidade na construção de conhecimento das crianças. Na ação pedagógica, será observado o planejamento, a capacitação e os materiais utilizados pelos professores, bem como se o lúdico não é apenas uma recreação ou distração.

Foi realizado entrevistas com gestor, pedagogo, professores, pais e comunidade escolar dando ênfase sobre o significado das atividades lúdicas dentro do contexto escolar, se todos possuem consciência, visto que são crianças, investigando a opinião da comunidade escolar, sobre o lúdico como prática, pois, os pais e a escola precisam trabalhar de forma conjunta e compreender que teoria num caderno não significa aprendizagem. Ao longo da pesquisa será importante reconhecer se a criança possui acesso a jogos, brinquedos e brincadeiras fora da escola, para assim compreender a ludicidade como fator cultural da criança.

Para este estudo, será utilizada a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho descritivo-exploratório, na qual se pretende analisar as concepções dos professores sobre o uso do lúdico no primeiro ciclo do ensino fundamental, visto que pode ser fundamental ferramenta para os anos responsáveis pela alfabetização de crianças.

A pesquisa é QUAN/QUAL é uma forma de investigação utilizada em várias disciplinas e estudos de campos. No contexto educacional, a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma sistemática, de processo intencional e disciplinado de descobrir a realidade estruturada a partir de experiência. Esse processo de descoberta se dá através de estudo de caso.

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência eficaz e permitem generalizações naturalísticas caso procurem representar.
- 6 – Estudos de os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

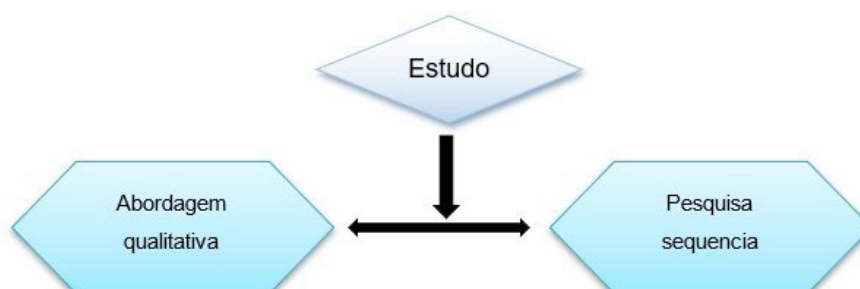
O paradigma qualitativo de pesquisa assume uma compreensão socialmente construída da natureza da realidade. O conhecimento é construído na mente das pessoas dentro de um contexto social particular, com entendimento compartilhado, linguagem e experiência cultural.

RESULTADO

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

A realização da pesquisa se deu através do enfoque qualitativo e a coleta dos dados foi realizada a partir da elaboração de um projeto de pesquisa, com a previsão das técnicas e instrumentos a serem utilizados no decorrer da investigação.

Figura 1 – Processo de Estudo



Fonte: Própria autora (2020)

Apesar do projeto ter um cronograma previamente estabelecido e aprovado pelo orienta-

do e pela universidade, devido a pandemia da COVID-19, sua execução teve que sofrer ajustes na aplicação das técnicas no que diz respeito à coleta de dados, pois foram dois tipos.

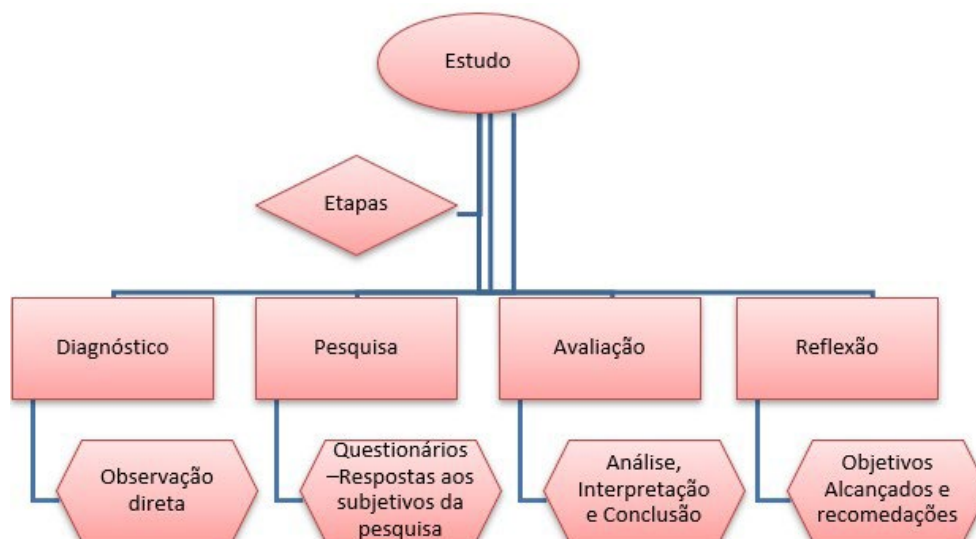
Para proteger a população e evitar a proliferação do corona vírus, o governo do Estado do Amazonas baixou vários decretos, um deles paralisando as aulas presenciais em março de 2019, para que assim fosse respeitado o isolamento social prevenindo dessa forma, a contaminação de toda comunidade escolar.

Nesse sentido, ressalta-se que, a pandemia causada pelo corona vírus COVID-19 causou interferência direta na realização da pesquisa, pois essa situação não estava prevista quando o projeto foi elaborado.

As perguntas foram elaboradas a fim de obter informações sobre a questão ao processo de leitura no âmbito escolar, verificando os métodos que contribuem e as ações que estão sendo tomadas para minimizar a problemática. Portanto, todas as perguntas dos questionários foram elaboradas com a finalidade de buscar respostas sobre as variáveis da pesquisa.

A figura abaixo mostra as etapas da pesquisa de forma hierárquica:

Figura 2 – As Etapas da pesquisa/hierarquia



Fonte: Própria autora (2021)

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Os resultados terão como objetivo compreender a concepção dos professores em relação a gestão escolar, bem como a análise das atividades administrativa e pedagógica. Nesse processo, os conceitos sistematizados oferecidos vão interagindo com os conceitos do senso comum aprendidos na observação participante, nesta interação, pesquisa vai organizando e transformando os conceitos científicos, que se estabilizam a partir do senso comum.

Todos os resultados coletados, através das entrevistas, questionários, observação participante e análise documental da escola, serão discutidos e analisados, buscando relacionar com a fundamentação teórica.

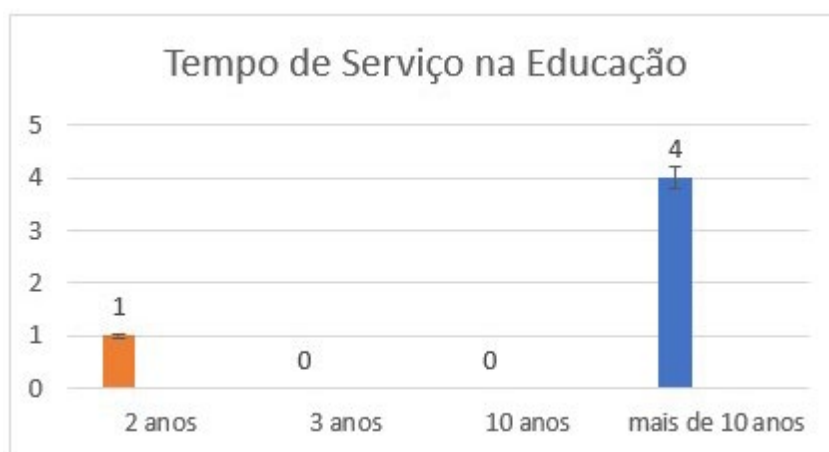
O processo de análise dos dados irá ocorrer durante todo o estudo, começando análise documental da escola como PPP e regimento interno e continuando no processo de entrevista para professores e gestora. Essa análise que acontece durante a pesquisa, é uma das características da pesquisa qualitativa.

Quadro 1 - Divisão categorial da análise qualitativa

Divisão categorial da análise quali-quantitativa	
Categorias	Subcategorias
1. Perfil dos participantes da pesquisa	Perfil do aluno 1. Idade. 2. Gênero. 3. Número de familiares. 4. Série de estudo. 5. Raça ou cor. 6. Renda familiar. 7. Religião. Perfil dos profissionais da educação 1. Tempo de docência. 2. Tempo de atuação na escola. 3. Horas semanais de trabalho. 4. Sexo. 5. Formação.
2. Serie que estuda Gestão escolar	1. Qualidade da Gestão no ambiente escola
3 Os obstáculos enfrentados pelos professores e funcionários da da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira	1. Administração escolar 2. Qualidade da gestão escolar. 3. Gestão compartilhada/APMC. 4. Gestão de democrática e participativa

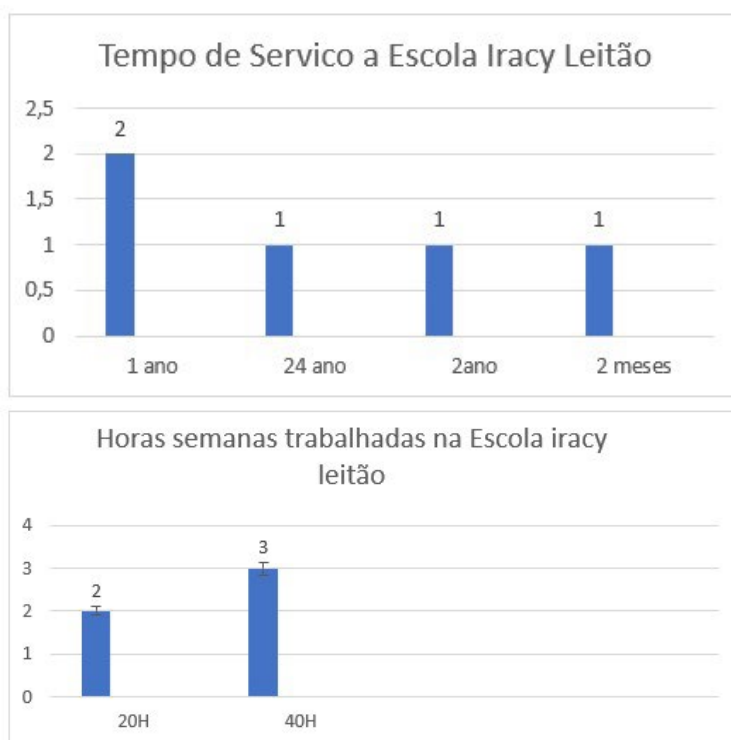
Fonte: Própria autor (2021)

Gráfico 1 - tempo de serviço na educação e na Escola Iracy Leitão



Fonte: Próprio autor (2021)

Gráfico 2 - Horas semanas trabalhadas na Escola



Fonte: Próprio autor (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa irá, Analisar a relevância do Modelo de Gestão Democrática e Participativa no contexto educacional na Escola Estadual Iraci Leitão, no município de Coari, no período de 2020-2021, visto que, o objetivo do trabalho é afirmar que ao trabalhar da gestão participativa da relevância de toda comunidade escolar, é importante e desafiador este papel de gestor participativo.

Essa investigação qualitativa será concluída guiada pela análise de dados, e como se reflete nas aprendizagens e quais são as dinâmicas que serão observadas durante o estudo de caso. Por fim, será concluído as descobertas dentro dos procedimentos aplicados e do referencial teórico utilizado neste estudo.

Dessa forma realizou-se ainda uma atividade pode-se observar pelas respostas obtidas, que os professores entrevistados consideram a escola onde trabalham democrática. Objetivo1- Pois, a mesma atua com transparência nas tomadas de decisões e respeita os valores éticos de cada professor. Também oferece oportunidade para que os professores exponham suas opiniões e compartilha não só as decisões, mas, também as responsabilidades escolares.

O segundo objetivo responde – explicitar o papel básico da importância do Modelo de Gestão Democrática e Participativa no contexto educacional na Escola Estadual Iraci Leitão, no município de Coari, no período de 2020-2021, Com isso acreditamos que escola Estadual Iraci Leitão, no município de Coari, atua de forma democrática, oferecendo oportunidades não só aos professores mais também a comunidade de participarem do planejamento, execução e avaliação de todas as atividades desenvolvidas na escola. Além disso, objetivou-se analisar o processo de

gestão escolar através da prática dos profissionais em uma escola no município de Coari, averiguar se existe proposta de gestão democrática, analisar a proposta de gestão adotada escola Estadual Iraci Leitão, o terceiro objetivo as influências da comunidade escolar na relevância do Modelo de Gestão Democrática e Participativa no contexto educacional na Escola Estadual Iraci Leitão, no município de Coari, no período de 2020-2021, pelos profissionais em prol da política pedagógica da escola. Ao final da aplicação realizou-se uma ação das atividades desenvolvidas levando ao conhecimento da comunidade escolar para o conhecimento do alcance dos objetivos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, ESTELBINA MIRANDA DE. Como elaborar protocolo de investigação científica e informe final de trabalho de conclusão de curso e tese. 2ª Ed. - versão em português: Cesar Amarilhas - Assunção Paraguai, 2016.
- ARROYO, M. Quando a escola se redefine por dentro. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1995.
- ESTÊVÃO, C. V. A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 2, n. 6, p. 9-20, jul/dez., 2000a.
- _____, M. Gestão democrática e qualidade de ensino. In: 1º FÓRUM NACIONAL DESAFIO DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 28 a 30 jul. 1994. Minascentro: Belo Horizonte, MG.
- GADOTTI, M. Gestão democrática e qualidade de ensino. In: 1º FÓRUM NACIONAL DESAFIO DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 28 a 30 jul. 1994. Minascentro: Belo Horizonte, MG.
- FERREIRA, Naura Syria C (org.). Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIL, Antonio Carlos, Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 1999.
- HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola. 18 ed. São Paulo: Papyrus, 2011.
- LÜCK, Heloisa [ET AL.]. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3ª ed. 11ª impressão. São Paulo: ática, 2008.
- SILVA, Luiz Heron da (Org.). A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. 5 ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 2001(b).
- SILVA, Jorge Gregório da. O Contexto Político da Formação do Administrador Escolar. Manaus: EDUA, 1996.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org). Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- MUTIM, A. L. B; FREITAS, K. S. de. Administração ou gestão escolar: uma discussão? Gestão em Ação. Publicação semestral do NTE/PPGE/FACED/UFBA, vol. 2, nº1, p.63-71, jan./jun. Salvador, 1999.

SAVIANI, Dermeval. "Para além da curvatura da vara". In: Revista Ande, n. 3. São Paulo, 1982.

SILVA, P.C. A preparação do professor de espanhol no âmbito do Mercosul: uma questão de investimentos. In: CASTELLO, I.R. *et al*, Org. Práticas de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul. Porto Alegre: UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1998. p.212-16.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 ed. Papyrus, 2002.

BOTLER, Alice Happ. Autonomia e Ética na Gestão Escolar. Revista Portuguesa de Educação. Braga-Portugal, v. 16, n. 1, p. 121-135, 2003

A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem dos alunos do II ciclo do ensino fundamental I da Escola Municipal Maria Elizângela Litaiff do Município de Coari-AM, Brasil 2019

The importance of playing in the teaching and learning process of students of the II Cycle of elementary education I of the Maria Elizângela Litaiff Municipal School of the municipality of Coari-AM, Brazil 2019

Aila de Souza Araújo

Professora graduada e licenciada em Educação Física - Universidade Federal do Amazonas-UFAM

ORCID: 0000-0003-0458-0682

Francisca Nair de Souza Verganho

Professora Graduada em Curso Normal Superior pela Universidade Estadual do Estado do Amazonas – UEA

ORCID: -0000-0002-4112-6940

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL

ORCID: 0000-0001-9353-2185

<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.7

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal analisar os dados coletados que demonstram, a importância do Lúdico no Processo Ensino Aprendizagem dos alunos do II Ciclo do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Maria Elizângela Litaiff do Município de Coari-Amazonas, Brasil, 2019. No decorrer dessa pesquisa, buscou-se compreender a importância dos jogos e brincadeiras como subsídios eficazes na construção do conhecimento através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem. Esta dissertação desenvolveu-se através de uma pesquisa bibliográfica, pois é através de leituras e releituras bibliográficas que se constituiu os encaminhamentos da proposta de trabalho que permitem afirmar que a existência de jogos e brincadeiras infantis, se bem aplicados, certamente ajudarão no desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem. Este trabalho foi de grande importância, pois esperamos que essa investigação contribua para os professores na inovação de sua prática pedagógica, para os pais e para a toda sociedade como um todo, contribuindo positivamente na aquisição de um processo essencial para a vida de todo ser humano. Vale ressaltar que será adotada a aplicação de questionários estruturados e semiestruturados levando em consideração o nível de conhecimento do público em estudo, tendo como enfoque qualiquantitativo. Ainda assim, o estudo se valerá de observação direta e indireta, pois o pesquisador terá contato com as fontes diretas: gestor, pedagogo e professores.

Palavras-chave: lúdicos. leitura. brincadeiras e aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to analyze the collected data that demonstrate The importance of Play in the Teaching-Learning Process of students of the II Cycle of Elementary School I of the Maria Elizângela Litaiff Municipal School of the Municipality of Coari-Amazonas, Brazil, 2019. In the course of this research, we sought to understand the importance of games and games as effective subsidies in the construction of knowledge through the necessary stimulations in the production of their learning. This dissertation was developed through bibliographical research, because it is through bibliographical readings and re-readings that the referrals of the work proposal were constituted that allow to affirm that the existence of children's games if well applied, will certainly help in the development and in the teaching-learning process. This work was of great importance, as we hope that this investigation will contribute to teachers in the innovation of their pedagogical practice, to parents and to society as a whole, contributing positively to the acquisition of an essential process for the life of every human being. . It is worth mentioning that the application of structured and semi-structured questionnaires will be adopted, taking into account the level of knowledge of the public under study, with a qualitative-quantitative approach. Even so, the study will make use of direct and indirect observation, as the researcher will have contact with the direct sources: manager, pedagogue and teachers.

Keywords: factors. reading. writing. student and learning.

INTRODUÇÃO

O brincar faz parte da infância, e através desta, possibilita um repertório de desenvolvimentos, seja na esfera cognitiva, quanto na social, biológico, motor e afetiva. A criança aprende

e se socializar mais facilmente e sente prazer e satisfação nas atividades escolares quando aprende através de brincadeiras e jogos, seu prazer vai além de um simples aprendizado, pois a mesma pode reproduzir sua realidade e imaginação através de jogos, expressando assim suas angústias, seus problemas e suas dificuldades, que por meio das palavras seriam mais difíceis.

É de fundamental importância que se compreenda a importância dos jogos e brincadeiras como subsídios eficazes na construção do conhecimento, através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem.

Com o objetivo de servir aos educadores, pais, psicólogos e aos profissionais de áreas afins, sentiu-se a importância do incentivo a ludicidade como meio incentivador para se abrir um leque de interação com as crianças como uma das principais fontes de aprendizagem. O corpo está muito presente em toda situação lúdica. Situações de grande desenvolvimento podem se associar a excitação de zonas exógenas.

As situações de ameaça, de pressão que dá a criança a possibilidade de se reorganizar e de vir a controlar – lã de forma ativa. A ansiedade é parte inerente a todo processo de crescimento. Dentro de um processo saudável de desenvolvimento, a criança vai perdendo sua onipotência inicial e se assumindo como autora da sua própria história. O brincar tem um papel insubstituível no processo vital de encontro consigo mesmo e com o outro.

No entanto, partindo de tal pressuposto fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico a influência no processo de ensino-aprendizagem estabelecendo a consciência da importância dos jogos no desenvolvimento e na educação do educando.

É de suma importância também que saibamos que é a partir do brincar que se desenvolve a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal contribuindo para uma vida saudável, física e mental. Diante do problema abordado, nos deparamos com vários alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita, não só na escola acima citada, como também em outras escolas do nosso município.

Ao observar essa deficiência no rendimento escolar dessa instituição, pois ainda é de baixa qualidade, o que nos mostra as avaliações externas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica e do SADEAM (Sistema de Avaliação Educacional do Amazonas). Diante do exposto, é necessário buscar estratégias para erradicar essa deficiência observada na referida escola.

Vale destacar que a pesquisa aborda a problemática “A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem dos alunos do II Ciclo do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Maria Elizângela Litaiff do Município de Coari-Amazonas, Brasil, 2019, essas causas vêm se alastrando por vários anos, pois podemos observar que esse fenômeno tem causado prejuízos irreparáveis a educação brasileira e principalmente na educação local do município de Coari-AM.

LUDICIDADE

A ludicidade é um instrumento potente para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação, estando mais presente na infância. Isso porque, é nesta etapa que a criança interpreta, conhece e opera sobre o mundo é, naturalmente, lúdica.

A ludicidade também deve promover a interação entre os participantes de forma prazerosa durante sua realização. Desta forma, o professor ao inserir essa prática em sua sala de aula já deve ter objetivo claro, direcionar tal atividade, para que eles possam ser direcionados corretamente e obter o aprendizado desejado.

Ao brincar de faz- de- conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz- de- conta” que é outro.

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que já conhecem, utilizando a ativação de memória, atualizam seus conhecimentos prévios, aplicando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação nova.

Brincar constitui-se dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira.

Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

As crianças, com a ludicidade entram em um mundo mágico. O corpo, meio, a infância e a cultura fazem parte de um só mundo. Esse mundo pode ser pequeno, mas é eminentemente coerente, uma vez que o lúdico caracteriza a própria cultura, a cultura é a educação, e a educação representa a sobrevivência. (ANDRADE, 2013, p.17).

Sabe-se que os educadores tem que criar maneiras inovadoras de despertar na criança o desejo de aprender cada vez mais. E uma dessas maneiras e mais prazerosa é através do lúdico. Os educadores devem trazer para as práticas educacionais essa ferramenta que é de fundamental importância para a aprendizagem da criança.

Figura 1 – Jogos e brincadeiras



Fonte: Próprio autor (2019)

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa da vida, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno absorva melhor a aquisição do conhecimento, de forma mais significativa e prazerosa.

Crie o momento dos jogos, pois eles permitem a simulação de situações reais da vida da criança, onde a mesma precisa aprender a lidar com a diversidade e emoções, tanto positivas quanto negativamente, essas são umas das excelentes ferramentas de desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Ludicidade como dispositivo pedagógico no II ciclo do ensino fundamental

Muitas crianças não têm vontade de ir à escola. Isso acontece porque elas não compreendem a importância da educação para o futuro. Cabe, então, aos pais e aos educadores orientar essas crianças sobre a necessidade de eles investirem no aprendizado.

Os pais, por exemplo, precisam incentivar os filhos a ir para a escola, mostrando como o ensino poderá ampliar as oportunidades deles no futuro. Eles também devem criar um ambiente familiar propício para o aprendizado, ao manter os estudantes bem alimentados e com espaços para que possam desenvolver as atividades educacionais em casa.

Todo professor sabe que, por mais preparado que esteja para exercer suas funções na instituição de ensino na qual atua, suas aulas podem não ser suficientes para garantir o aprendizado dos alunos. É preciso saber como incentivar os alunos a estudar, a participar e a gostar de suas aulas.

Dessa forma, é necessário que o professor inclua em seu planejamento aulas dinâmicas e envolventes, trazendo para suas práticas pedagógicas a ludicidade.

Friedmann, em sua concepção nos diz que:

Com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII, início do século XIX, na qual predominava a produção de bens em grande escala, a atividade lúdica modifica-se: ela torna-se segmentada, passa a fazer parte especificamente da vida das crianças; ao mesmo tempo torna-se “pedagógica” entrando na escola com objetivos educacionais. Estes fenômenos são acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, a institucionalização da criança, um movimento da mulher para o mercado de trabalho que, aliado à falta de espaço e segurança nas ruas das grandes cidades, transforma o brincar em uma atividade mais solitária e que acontece em função do apelo ao consumo de brinquedos (FRIEDMANN, 2003, p. 47).

Vemos com isso que os jogos podem ter várias finalidades e que uma delas é o ensino e a aprendizagem. Isso pode ser visto quando analisamos o caminho que eles percorreram, foram ensinados e aprendidos através dos tempos, fazem parte do patrimônio cultural; por sua vez eles são uma sabedoria acumulada pela humanidade e por isso talvez sejam eternos.

A brincadeira é uma tradição passada por várias gerações, apresentando-se também como uma forma lúdica para a aprendizagem das crianças. Sendo assim, as brincadeiras estão presentes na vida do ser humano, desde bebê até a sua fase adulta.

O lúdico mostra que existem concepções diferenciadas a respeito do termo educação, resultados efetivos e, às vezes, imediatos com educadores e educando e em sua atuação escola.

Um ambiente onde prevalece a ludicidade, a beleza, o bom humor, proporciona a criança um clima harmônico onde a confiança e as tentativas de acerto se intensifiquem.

Educar não se limita o repassar informações, mas ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa pos-

sa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Figura 2 – Dança e Movimento



Fonte: A autoria própria (2019)

A ludicidade é um dos muitos caminhos que nos possibilita ver como a criança inicia seu processo de adaptação à realidade através de uma conquista física, funcional aprendendo a lidar de forma cada vez mais coordenada, flexível e intencional com seu corpo, situando-o e organizando-o num contexto espaço-temporal que lhe é reconhecível, que começa a fazer sentido para sua memória pessoal.

O ensino utilizando meios lúdicos cria ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Um jogo educativo computadorizado é um ambiente de aprendizagem que une as características dos jogos com as de software.

O uso da informática no processo de ensino neste etapa, através de softwares educativos é uma das áreas da informática na educação que ganhou mais terreno nos últimos anos, devido principalmente a que é possível a criação de ambientes de ensino aprendizagem individualizados, ou seja, adaptado às características de cada aluno.

Há 30 anos venho acompanhando a situação da escola e a deteriorização que se deu de forma acentuada no nosso país e na América Latina. Contudo, na América Latina, o Chile, a Argentina, o México, ao lado de outros países, como o Uruguai e a Costa Rica, conseguiram avançar muito mais do que o Brasil. O grau de escolaridade é muito maior nesses países. No Chile, o analfabetismo é de apenas 2%, na Argentina 3% e, no México 5%, não se comparando com os índices de 30% no Brasil (GADOTTI, 1993, p. 80).

A escola e o lúdico

O educador deve instigar na criança o gosto pela leitura e escrita, mas ele só conseguirá ter êxito nessas atividades através de dinâmicas inovadoras, métodos diversificados, jogos e brincadeiras que despertem na criança seu raciocínio lógico.

A escola tem um papel fundamental na vida da criança, possibilitando-lhe desde cedo, desde sua primeira infância, através de jogos e brincadeiras o contato com outras crianças, aumentando seu convívio social.

Entende-se que com o passar do tempo iremos nos deparar com inúmeros empecilhos que podem atrapalhar essa prática pedagógica e somente o educador pode quebrar essas barreiras, pois o mesmo é o mediador do processo ensino aprendizagem, só ele será capaz de transformar uma sociedade e transformar cidadãos passivos em cidadãos críticos.

Utilizar o lúdico para desenvolver as habilidades cognitivas nas crianças é uma ferramenta fundamental na construção de futuros leitores críticos e atuantes dentro da sociedade, pois a mesma abrange diversidades culturais e sociais que são de suma importância durante o processo de aprendizagem na vida da criança.

Freire (2001) afirma:

“Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico (validade do conhecimento em função do sujeito); a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais” (FREIRE, 1996, p.54).

Sabe-se que toda criança tem direito a um espaço lúdico onde possa desenvolver suas atividades educativas, motoras e cognitivas, constituindo ainda um meio de transmitir mensagens capazes de resgatar sua autoestima, autoconhecimentos e valores como solidariedade, responsabilidade, disciplina, autoconfiança, auto aceitação, tolerância, concentração, alegria e outros, sendo tão necessária à formação dos nossos educandos.

Todo educador teve respeitar o espaço da criança, tende em mente que ela tem voz e vez, sendo respeitado o direito à infância. Nesse sentido, essas atividades são essenciais para as crianças e demais profissionais, pois terão a rica oportunidade de observarem e refletirem diante de suas atitudes.

Figura 3 - Torta na cara



Fonte: Autoria própria (2019)

Através do lúdico temos a capacidade de encantar, divertir e atrair a criança para um meio onde a mesma irá se sentir mais satisfeita em aprender, por essas e outras razões devemos sempre utilizar e incluir em nossa rotina de sala de aula o lúdico, e outras matérias pedagógicas diversificadas como forma eficazes de aprendizagem para aguçar sua capacidade de aprender mais e mais.

Como diz Zabalza (1998, p. 38), “o ambiente de aula é muito mais do que lugar para armazenar livros, mesas e materiais.”

No brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade, pois é a partir do mesmo que a criança vem a conhecer seus limites através da aceitação das regras sociais e morais. Em outras palavras, é brincando que a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de forma afetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros.

Para atingir os resultados esperado é de suma relevância que os profissionais utilizem esse método de ensino, o qual é capaz de transformar o ambiente desgastado em um ambiente interessante e desafiador.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A referida pesquisa foi realizada na Escola Municipal Maria Elisângela Litaiff, a mesma está localizada na Estrada Coari – Itapeuá, S/N, Itamaraty, sendo mantida financeiramente pela Secretaria Municipal de Educação, SEMED, fundada conforme Decreto Municipal de 03 de maio de 2013, publicado pelos órgãos competentes, de acordo com o artigo 106, Parágrafo 1º da Lei Orgânica Municipal, para o funcionamento do Ensino Fundamental (Educação Básica). Esta instituição de ensino funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, atendendo crianças, adolescentes e jovens do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A população estava direcionada aos discentes do Ensino fundamental I que somam um total de 1470 \ alunos, distribuídos nos três turnos: matutino. A maioria dos nossos alunos usam transporte escolar, a população dos docentes é de 87 (oitenta e sete), três pedagogos e uma gestora.

Amostra probabilística intencional

Usamos o cálculo:

A população da pesquisa é de 02 pedagogos, 01 gestor, professores do 5º Ano do Ensino Fundamental I. **25%** mostra a real situação do estudo.

Em sua totalidade os alunos são de baixa renda, sendo que a maioria usa transporte escolar. A população dos docentes são de 87 (oitenta e sete) professores, três pedagogos e uma gestora.

Figura 4 - Mapa da Delimitação da área de estudo



Fonte: Autoria própria (2019)

A Escola está localizada no bairro do Itamaraty que se originou de uma invasão num local de propriedade da família Aguiar, um castanhal, que foi deixado como herança para os descendentes das futuras gerações da mesma.

Como a área estava abandonada, pessoas oriundas do interior e de outros municípios e também de outras partes da cidade, foram construindo suas casas e se fixando no local. Isso provocou um grande problema com os herdeiros, os quais procuraram seus direitos, e os mesmos não foram considerados.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Após aplicação dos instrumentos de pesquisa, já elencados neste se realizou a fase de análise e tabulação dos dados coletados. Considerando que a pesquisa trouxe como proposta de abordagem de pesquisa o enfoque qualiquantitativo ou método misto.

No enfoque qualitativo, se fará análise e confrontos das informações obtidas através dos registros e observações, que deverão ser analisados de forma bem criteriosa, considerando o processo de construção e produção do conhecimento e os percalços que perpassam o espaço em estudo.

Por se tratar de algo subjetivo, conceitos, dados abstratos, (ALVARENGA, 2012, p. 101) “recomenda que tais resultados sejam apresentados através descrição das condutas observadas, gestos e outras manifestações percebido no momento da investigação”.

Conforme a autora acima mencionada, análise dos dados se faz, também no ato da pesquisa. Nessa compreensão, os resultados dessas técnicas serão apresentados de forma separados.

Análises dos dados

Em Sampieri, Collado, Lucio (2013, p. 419), vamos encontrar o seguinte esclarecimen-

to: observação qualitativa não é uma mera contemplação (“sentar-se para ver o mundo e tomar notas”), e sim, implica-se entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo.

A pesquisa contou com 07 (sete) professores que atendem aos alunos do II Ciclo do Ensino Fundamental I, especificamente o 5º ano, na Escola Municipal Maria Elisângela Litaiff, Coari – AM, no período de março a agosto de 2019.

Todos os professores são graduados em Licenciatura Normal, Superior e com especialização na área da educação, com o tempo de serviço, na profissão, que varia entre 05 (cinco) a 15 (quinze) anos.

Através de conversa informal com esses profissionais da área da educação, compreende-se que tanto os professores que tem um longo tempo de experiência quanto o mais recentemente formado, são detentores de um rol extenso de observações sobre a realidade escolar, ao mesmo tempo que possuem discursos que enfatizam a “crise” que atravessa a educação no país.

Desses profissionais da educação 4 (quatro) são efetivos e 3 (três) em regime de contrato temporário. É importante salientar que possuir um corpo docente na sua maioria efetivo torna possível a realização da continuidade de um trabalho. “Um corpo docente estável é pré-condição para um projeto pedagógico estável e para uma escola com fluxos e inspiração inovadora permanente.” LDB, (2010, p. 452).

Durante os meses de julho a agosto foram trabalhados projetos os quais incluíram a ludicidade, voltadas para as olimpíadas de Língua Portuguesa, que tinha como produção final um poema com o tema “lugar onde vivo”, nela se foram visíveis as dificuldades desses alunos na realização das tarefas, pois liam muito pouco, e essas dificuldades foram observadas através dos resultados obtidos nas Olimpíadas de Língua Portuguesa.

A pesquisa foi realizada através de questionários direcionados aos professores, pedagogo e gestor da referida escola.

Resultados integrais da pesquisa

A pesquisa foi realizada através de questionários direcionados aos professores, pedagogo e gestor da referida escola.

Com base nesta pesquisa, apresentamos resultados através das tabelas abaixo destinadas aos professores:

Tabela 1 – A ludicidade está presente em sala de aula?

Item	Quantidade	Percentual
Professor 1	Sim (x)	Não ()
Professor 2	Sim (x)	Não ()
Professor 3	Sim (x)	Não ()
Professor 4	Sim (x)	Não ()
Professor 5	Sim (x)	Não ()
Professor 6	Sim (x)	Não ()
Professor 7	Sim (x)	Não ()

Fonte: Autoria própria (2019)

De acordo com os resultados da pesquisa 100% dos professores afirmam que a ludicidade está presente em suas práticas pedagógicas.

O professor precisa apropriar-se do brincar, inserindo-o no universo escolar. O adulto é afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas e abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade, ao desejo de saber. A criança tem no professor um parceiro nessa busca.

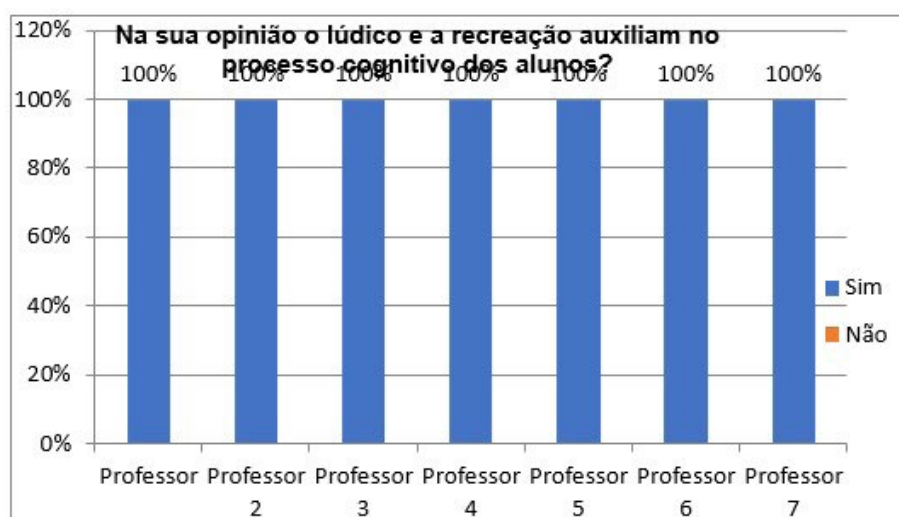
Kishimoto (2005, p. 18), “O jogo educativo tem a vantagem de aliar contentamento e aprendizagem. Ele afirma também que muitos autores, ao tratar dessa temática, tentam conciliar a tarefa de educar com a necessidade irresistível de brincar.”

Quadro 1 - Qual a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem?

Pedagogo	Os professores que adotam o lúdico em sua prática pedagógica, conseguem atingir os objetivos de aprendizagem de forma mais rápida, pois alunos fazem dessa aula um momento de interação, em outras palavras, se aprende melhor brincando. Enquanto na escola tradicional os discentes são forçados aprender um conteúdo desarticulado da vida, sem nenhum envolvimento com a aula...Logo o lúdico, quando bem aplicado constitui um diferencial, não só para o professor, mas sobretudo para o aluno.
----------	---

Como afirma Fortuna (2008, p. 4), “defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento”.

Gráfico 1 - Na sua opinião o lúdico e a recreação auxiliam no processo cognitivo dos alunos?



Fonte: Autoria própria (2019)

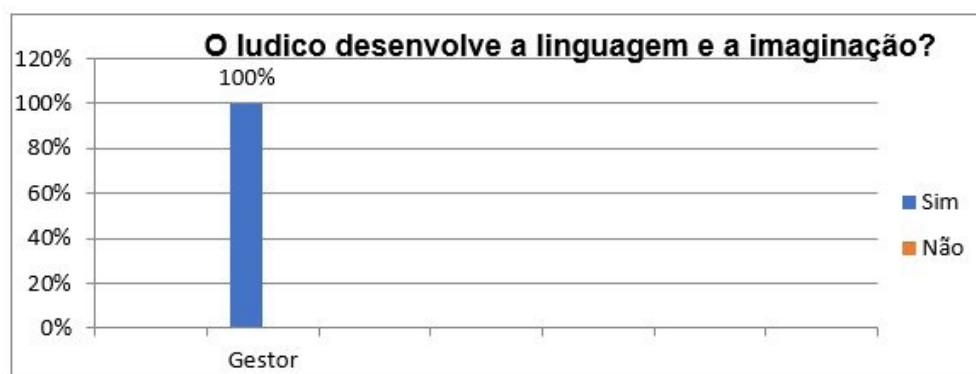
De acordo com os dados coletados verificaram-se que 100% dos professores dizem que o lúdico e a recreação auxiliam sim no processo ensino aprendizagem. Isso nos mostra que a ludicidade atua positivamente no processo de brincadeiras da referida escola.

É de suma importância que esse profissional adota esta mentalidade, pois o lúdico passa a ser o complemento do seu trabalho, melhorando assim sua forma de ensinar, ou seja, mais um recurso utilizado na promoção do (re) aprender, (re) pensar e (re) construir.

Deve-se entender que ensinar através de brincadeiras é prazeroso, assim como para a criança é mágico e maravilhoso aprender brincando. Pois a mesma precisa sentir gosto em querer aprender mais e mais, e isso só será capaz se o educador for capaz de transformar suas aulas em um ambiente satisfatório.

A instituição escolar é considerada o ambiente essencial do desenvolvimento humano, onde o educando recebe orientação e formação e permanece durante um longo período de sua vida.

Gráfico 2 - O lúdico desenvolve a linguagem e a imaginação?



Fonte: Autoria própria (2019)

Pode-se observar que de acordo com a resposta do gestor da escola, o lúdico deve fazer parte da vida escolar da criança.

Dentre as brincadeiras praticadas pelas crianças, verificou-se as mais diferentes práticas lúdicas como jogos e brincadeiras que as crianças aprendem na escola: jogos de tiro ao alvo, jogos de boliche, jogos do dado, abaixar-se, amarelinha, bola de gude, dominó, bingo, baralho, soletrado, tabuleiro, jogo da memória, amarelinha, caça – palavras e joga bola.

De acordo com o professor D “os jogos ajudam no desenvolvimento do aluno sob a perspectiva criativa, afetiva, histórica social e cultural”.

De acordo com as informações obtidas na pesquisa, verificou-se que os jogos e brincadeiras que as crianças aprendem na escola, auxiliam em seu processo ensino aprendizagem.

As experiências motoras diversificadas, os desafios caracterizando-se em problemas possíveis aos quais as crianças são expostas, fazem com que elas ampliem em muito o seu acervo de possibilidades de respostas para os jogos em consequência, a sua interação com o mundo, em todos os seus aspectos: motores, afetivos, cognitivos, sociais, éticos, morais, estéticos...

O desenvolvimento da inteligência caminha célebre na educação infantil e também nos primeiros anos do ensino fundamental. Além das mudanças biológicas que se sucedem, o estímulo inefável de fazer novos amigos e o ambiente desafiador da sala de aula vai promovendo alterações marcantes. A inteligência sensório-motora salta do período de funções simbólicas – no qual a criança já se mostra plenamente capaz de separar e reunir – organizações representativas mais amplas e complexas. Outras inteligências desabrocham e permitem a assimilação das próprias ações. Entre quatro e cinco anos, a criança já revela capacidade de avaliar e enumerar o que há de comum e de diferente nos objetos com que tem contato no dia a dia e é praticamente “assaltada” por uma onda de mapeamentos espaciais e numéricos. Em pouco tempo, com uma rapidez que surpreende até mesmo os mestres mais experimentados, o mundo da criança, simbolizando por sua escola, passa a ser visto como um lugar em que se podem contar coisas. Nessa idade, as crianças querem contar tudo, das caretas de um desenho aos gestos diferenciados de uma dança (ANTUNES, 2004, p. 37).

No entanto, cabe ao educador transmitir de uma ou outra forma a criança e a mesma através de suas experiências e vivências diárias serão capazes de assimilar e acomodar seus conhecimentos, velando-o para sua vida adulta, ou seja, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, sendo necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o presente trabalho, pode-se concluir que o lúdico é essencial na vida da criança e que a escola e o professor devem ter meios que proporcionem momentos prazerosos para seus alunos, buscando sempre meios necessários para o melhor desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula pelas crianças.

Grandes autores também têm essa visão de que criança aprende brincando, desde que respeitadas as fases de desenvolvimento e a faixa etária. Segundo Neto (2001), o jogo possui as características lúdicas da brincadeira, entretanto suas regras são específicas, sendo caracterizadas como fechadas. A criança é induzida a parâmetros de respeito, atenção e raciocínio global. O jogo deve ser motivador, ter intenções e significados, aderindo à objetivos e formas. (CEBALOS, 2011)

Criar momentos agradáveis e que despertem a curiosidade é primordial para a aprendizagem da criança, despertando seu imaginário, fazendo a criança criar situações e viver aventuras através de sua imaginação. Desta forma a criança não terá tantas dificuldades em assimilar os conteúdos.

Foi possível perceber que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são caracterizados como organizações lúdicas importantes para o desenvolvimento das crianças, além de possibilitar a flexibilização de regras, de espaço, de tempo, de movimentos ampliando as habilidades básicas e as atividades recreativas. Favorecem também ampla participação e convivência entre as crianças, promovendo o desenvolvimento geral do ser humano, desenvolvendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, elementos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Por meio do brinquedo, da brincadeira e do jogo as crianças compartilham alegrias, tristezas, entusiasmo, passividade e agressividade. Portanto, as práticas lúdicas e recreativas devem fazer parte da proposta pedagógica escolar. Afinal, educar é preparar para a vida!

Portanto, de acordo com o RCNEI (1998, p. 29), o educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, possibilitando às crianças escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar.

O professor deve também fazer uso de novas metodologias, procurando incluir em sua prática as brincadeiras, pois o objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

A escola deve criar espaços e ambientes que favoreçam o brincar, possibilitando formação continuada dos profissionais que trabalham diretamente com crianças. Cabe a ela também providenciar brinquedos e elementos que enriqueçam os momentos de ludicidade dentro do espaço escolar, possibilitando uma aprendizagem rica e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998

CEBALOS et al. Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil. Efdportes.com, Buenos Aires, 2011.

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. 2. ed. Assuncion: GraficaSab, 2012

ANDRADE, S. S. O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

ANTUNES, Celso. Educação infantil: prioridade imprescindível. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos – Passo a Passo do Processo da Implantação, Brasília. 2009

FRIEDMANN, Adriana. Segredos do mundo lúdico. In Caderno do Nepsid, n-1, 1ª. Edição, 2003.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

GADOTTI, Moacir. A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. 6 ed. São Paulo: Centage Learning, 2011.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C.F.; LUCIO, M.D.P.B. Metodologia da pesquisa. Porto Alegre. 2013.

ZABALZA, M. A. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O abandono escolar na primeira série do ensino médio na Escola Estadual Manoel Severiano Nunes, Manaus-AM, no período de 2016 a 2018

A school abandonment in the first grade of high school at the Manoel Severiano Nunes State School, Manaus-AM, from 2016 to 2018

Irlana de Carvalho Leal

Pedagoga da Rede Estadual- SEDUC AM, Bacharel em Pedagogia-UFAM; especialista em Empreendedorismo e Inovação-UNILASSALLE; Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação -Universidade Del Sol -UNADES- PY

ORCID: 0000-0002-7089-2919

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.8

RESUMO

Este estudo aborda aspectos do fenômeno Abandono Escolar na primeira série do Ensino Médio, da Escola Estadual Manoel Severiano Nunes, visando o índice de desenvolvimento escolar dos alunos. Observa-se a necessidade de ter a compreensão de suas dimensionalidades, pois suas formas de interpretação não permitem chegar a uma definição precisa. Os órgãos oficiais da educação também não trazem à tona conceito claro sobre este fenômeno. Procurou-se analisar a significativa porcentagem de alunos da rede pública que concluem seus estudos no Ensino Fundamental e abandonam na primeira série do Ensino Médio, buscando entender a origem dos fatores responsáveis pelo abandono escolar.

Palavras-chave: abandono escolar. índice de desenvolvimento. fatores internos. abandono escolar.

ABSTRACT

This study discusses aspects of the School Dropout phenomenon in the first grade of High School, at the Manoel Severiano Nunes State School, aiming at the students' school development index. There is a need to understand its dimensionality, as its forms of interpretation do not allow reaching a precise definition. The official education bodies also do not bring up a clear concept about this phenomenon. We sought to analyze the significant percentage of public school students who complete their studies in Elementary School and drop out of the first year of High School, seeking to understand the origin of the factors responsible for dropping out of school.

Keywords: school dropout. development index. internal and external factors.

INTRODUÇÃO

No Estado do Amazonas, assim como em todo o país, o Ensino Médio permanece sem uma identidade definida. O currículo atual não consegue atender a todas as finalidades definidas na própria LDB, nº 9.394/96, o que possivelmente deixa de atrair a atenção dos jovens que por vezes abandona essa etapa da escolaridade sem concluí-la ou acaba tardando seu término, passando a fazer parte das estatísticas do abandono escolar e da distorção idade-ensino.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹ (Inep), “o abandono escolar é a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo” (BRASIL/INEP, 2017). Assim o abandono difere da evasão, pelo fato de que o aluno que abandonou a escola retorna no ano seguinte ou nos anos posteriores, ou seja, efetiva a matrícula novamente. Já o aluno que evade, não retorna nem para a escola da qual se evadiu e nem para outra escola da rede de ensino.

Os dados de abandono escolar da escola em estudo nos instigaram a questionamentos sobre as causas que levaram os alunos que iniciaram os últimos anos da Educação Básica a

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

interromperem seus estudos sem concluir o ano letivo, retornando somente no ano seguinte ou anos posteriores. Podemos caracterizar esse panorama como exemplo de abandono escolar.

Nessa perspectiva, o foco da pesquisa foram os alunos que abandonaram a Escola Estadual Manoel Severiano Nunes nos anos de 2016 a 2018 e retornaram em 2019 onde permanecem estudando, com o objetivo de identificar os principais fatores que os levaram a abandonar a escola bem como o que os fez retornar.

A pesquisa desenvolvida neste estudo de caso, possibilitou a análise dos dados coletados e permitiu compreender os motivos pelos quais os alunos abandonaram a escola, prolongando dessa maneira, a conclusão do Ensino Médio que deveria acontecer em três anos, passando então o aluno a demorar quatro ou mais anos para concluir por ocasião das idas e vindas à escola.

O Brasil apresenta um quadro dramático na questão do abandono escolar no Ensino Médio e a escola em estudo possui um elevado número de alunos que abandonam os estudos na primeira série do Ensino Médio. Objetivando analisar essa situação no sentido de procurar identificar quem são os sujeitos e quais as possíveis causas para que esses alunos abandonem a escola tornou-se fundamental para contribuir na prevenção desse fenômeno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Abandono Escolar, refere-se a um aluno que após concluir uma fase ou um ciclo da sua vida escolar, deixa de se matricular na fase seguinte ou abandona a escola no decorrer do período, não tendo como fator motivacional a mudança de Estado ou o falecimento.

Inegavelmente são diversos os fatores que influenciam a questão do abandono escolar. Em sua grande maioria, constituem-se em falhas no cumprimento do papel do Estado ou da família, porém, não se pode deixar de lado os fatores intraescolares, que são os que ocorrem dentro da escola, possuem origem pedagógica, como o currículo, carga horária das disciplinas, ambiente escolar, aulas tradicionais, os professores, (desqualificados, desmotivados e mal remunerados), sucessivas repetências, distorção idade-ensino, formação deficitária no Ensino Fundamental e a frustração em relação ao conteúdo que não faz conexões com o cotidiano e nem apresenta aplicações futuras, de acordo com os pesquisadores que abordam essa problemática como Azevedo, (2011), Schwartzman, (2010) e Dayrell, (2007), entre outros.

A estrutura física da escola assim como sua organização, manutenção e segurança também contribuem na questão do abandono, já que escola bonita não deve ser apenas um prédio limpo e bem planejado, mas um espaço em que se intervém de maneira a favorecer sempre o aprendizado, fazendo com que as pessoas possam se sentirem confortáveis e consigam reconhecê-lo como um lugar que lhes pertence. Além do mais, manter um ambiente escolar adequado não é tão simples quanto parece. Quando se trata de instituições públicas, ainda é preciso vencer todo o engessamento existente conhecido como burocracia.

Conforme Vieira, (2010), a “estrutura e o funcionamento de uma escola dizem respeito à organização do sistema escolar, estrutura se refere aos prédios, instalações físicas, como bibliotecas, laboratórios, sala de aula, quadra, banheiro, entre outros”. Em relação ao funcionamento por sua vez, depende da sua estrutura, isto é, uma escola em funcionamento tem a presença de

funcionários, professores, alunos, diretores e coordenadores. Mas a referida autora enfatiza que para o bom funcionamento da escola é preciso o compromisso de todos com a aprendizagem, do contrário ela não se encontrará em um bom funcionamento. É possível encontrar escolas com boa estrutura e mau funcionamento, também o inverso pode acontecer, pois a busca de uma estrutura e funcionamento plenos é um desafio permanente para os que trabalham neste âmbito da atuação humana.

Assim é possível perceber na fala da autora, que a estrutura escolar é determinante para um bom funcionamento de uma escola.

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas,² (FGV, 2016), a principal causa da evasão e abandono escolar no Brasil é a falta de interesse pela escola por parte dos alunos

Essa pesquisa aponta que 40% dos jovens de 15 a 17 anos deixam de estudar porque julgam o ensino desinteressante. Tal resultado indica que a escola precisa criar alternativas para se tornar mais atrativa, estimulante e interessante além de conscientizar o jovem sobre a importância do estudo em sua vida.

A definição de abandono escolar assume diversos conteúdos, refletindo as diferentes preocupações e interesses dos inúmeros autores que se têm dedicado ao estudo deste fenômeno, acolhendo a concepção de quando se defende que o abandono escolar é um conceito aplicável aos jovens, que por imperativo legal, deveriam estar na escola, mas não estão. Assim, o abandono pode ser considerado na medida em que os alunos desistem de usufruir do seu direito à escola e à formação.

Seguindo o pensamento de Rosa Santos, (2010 *apud* VASCONCELOS, 2013, p. 4), definiu que “o abandono escolar consiste na decisão de deixar a escola sem completar o nível de ensino, devido a diversas tensões, desajustamentos, fracassos e desinteresse pela escola”.

Conforme Luck, (2009):

“escola é uma organização social, constituída pela sociedade, para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã”. Luck (2009. p. 46).

Ademais, conforme argumenta Dayrell (2007), as escolas públicas oferecem um ensino desprovido de qualidade, condições físicas e material humano para um funcionamento adequado. Dayrell, (2007) aponta que:

O espaço físico e a infraestrutura escolar, com o tipo e a qualidade dos equipamentos oferecidos; a sua localização geográfica, se em áreas centrais da cidade ou no bairro onde mora; o corpo docente existente, com maior ou menor sensibilidade e formação para trabalhar com cada clientela; o projeto-pedagógico existente e a forma como implementam os processos educativos, dentre outros, são exemplo de variáveis que vão interferir na forma como os jovens constroem o seu estatuto como alunos, criando maior ou menor identificação com a escola que frequentam e determinando o seu percurso escolar (DAYRELL, 2007, p.107).

² FGV é uma instituição de ensino superior que tem o objetivo de preparar pessoal qualificado para a administração pública e privado do país

De acordo com Paro, (2016), a finalidade da escola não se resume apenas a resultados de rendimento, o gestor e sua equipe precisam também considerar a qualidade dos serviços prestados à comunidade, ou seja, além de avaliar o desempenho de seus alunos, precisam avaliar também o desempenho de todos que dela fazem parte. Por meio desta ação, todos passam a se sentir corresponsáveis pelos resultados da escola.

Além disso, os autores aqui apresentados também remeteram à compreensão da influência dos fatores internos e externos à escola na questão do abandono escolar, considerando pertinentes a problemática dos aspectos estruturais e físicos da escola, individuais, institucionais, políticos, sociais e pedagógicos necessários à pesquisa. Nesta compreensão Borja e Martins, (2014.), esclarecem ainda:

Nos dias atuais, a escola, para cumprir seu papel, deve adaptar-se à diversidade dos alunos que a frequenta, uma vez que essa é a exigência imposta pela sociedade. Cada estudante é um indivíduo e a sua origem socioeconômica e cultural influencia a forma de ser e de estar. A escola precisa ser capaz de prevenir situações que levam à exclusão ou à segregação dos alunos, sobretudo dos que são provenientes de meios sociais problemáticos. [...] A nível macro, é de se realçar a influência do sistema educacional, do funcionamento das escolas e do estilo de ensino dos professores. Borja e Martins, (2014, p. 95).

É importante reconhecer que o fenômeno do abandono escolar ultrapassa a esfera da Educação. Assim sendo, Vasconcelos, (2013), afirma que o abandono escolar não é apenas um problema social ou educacional. Apresenta-se ainda, como um problema econômico para o aluno e para a sociedade, devendo ser visto, dessa forma, por todos os atores sociais envolvidos na educação: "(...) e aos alunos é necessário fazer chegar a mensagem de que o seu processo educativo é a única forma de promoção pessoal e social"

Os estudos sobre causas do abandono escolar têm se tornando cada vez mais frequentes nas discussões e debates das novas políticas educacionais, ocupando atualmente, espaço relevante no cenário das políticas públicas e da educação em geral, deixando de centrar o problema no aluno e na escola, passando a ser um problema familiar, social, político e econômico, tornando-se num "risco social" na medida que acarretará maior desigualdades sociais. O "risco social" se configura, a partir do momento que se complexifica e se agrava as situações de vulnerabilidade. Ou seja, quando os direitos dos indivíduos, grupos e famílias, foram violados ou rompidos." Castro,(2009, p.23).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso dando ênfase para o abandono escolar na primeira série do Ensino Médio noturno na Escola Estadual Manoel Severiano Nunes, Manaus-AM, no período de 2016 a 2018, procurando analisar as causas que ocasionaram o elevado número de abandono escolar no período, pois a observação dos fenômenos ocorrem em seu contexto natural sem manipulação, para posterior análise e orientações sobre medidas efetivas de prevenção, pois como nos fala Sampieri (2012, p. 492), "...as investigações qualitativas não são planejadas em detalhes e estão sujeitas às circunstâncias de cada ambiente ou cenário específico". Este tipo de investigação centra-se num modelo fenomenológico, "onde a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observação (...)" Bento, (2012, p. 11).

Optou-se por desenvolver a referida pesquisa tendo como aporte o nível descritivo, indutivo, que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, sem levar em conta princípios já estabelecidos. Permite generalizações por se tratar de estudos que se desenvolvem sobre fenômenos envolvendo pessoas humanas e os problemas vivenciados em sua interatividade social. As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. Bogdan, 2002 *apud* Triviños (1997, p. 134-136).

Realizamos a pesquisa na abordagem qualitativa através de coletas de dados, utilizando a técnica de questionário para coletar dados de um subgrupo de alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio do turno noturno da escola em estudo que já haviam abandonado anos anteriores. Além disso, aplicamos a técnica da entrevista semiestruturada para obter informações da gestora, pedagoga e professores de Língua Portuguesa sobre o assunto, cruzando informações dos dados coletados expondo em tabelas, quadros e gráficos. Os documentos internos disponíveis da escola e a bibliografia que trata da problemática foram analisados objetivando investigar as causas da incidência do abandono escolar.

Foi escolhida a entrevista semiestruturada, tendo em vista que essa forma de coleta de dados, apesar de estabelecer um roteiro dirigido, também possibilita tanto ao entrevistador, quanto ao entrevistado, a expansão do assunto que está sendo estudado. Isso oportuniza à metodologia da pesquisa, maior aprofundamento dos dados coletados além de compreender sobre o que o entrevistado entende sobre o abandono escolar, sobre os fatores que influenciam a ocorrência e como ele e a comunidade escolar lidam com este problema.

A função da medição é estabelecer uma correspondência entre o “mundo real e o mundo conceitual”. O primeiro fornece evidências empíricas, o segundo fornece modelos teóricos para encontrar significado para aquele segmento do mundo real que estamos tentando descrever.

Claro, não há medida perfeita. É quase impossível para nós representar fielmente variáveis como inteligência emocional, motivação ou status socioeconômico, fato de que devemos chegar o mais próximo possível da representação fiel das variáveis a serem observadas, por meio do instrumento de medida que desenvolvemos. É um preceito básico da abordagem quantitativa. Medindo, padronizamos e quantificamos os dados. (Bosrwick e Kyte, 2005, Babbie, 2009).

Ainda Alvarenga, (2012, p.90), “todo instrumento de medição ou coleta de dados deve atender a três requisitos essenciais: confiabilidade, validade e objetividade”, dessa forma, para o objetivo proposto, utilizou-se os instrumentos de coleta de dados através das técnicas de questionários e entrevistas.

Foi escolhido o questionário como meio de identificação dos sujeitos pesquisados para auxiliar na construção de um perfil dos participantes, visto que este consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, garantindo também uma maior liberdade das respostas evitando possíveis influências do entrevistador Boni; Quaresma, (2005).

“Talvez o instrumento mais utilizado para coletar dados, seja o questionário. Um ques-

tionário consiste em um conjunto de perguntas sobre uma ou mais variáveis a serem medidas. Deve ser consistente com a afirmação do problema e a hipótese”. Brace (2008, p. 57). Conforme Oliveira (2011) *apud* Marconi e Lakatos (1996) o questionário é:

[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado. Marconi e Lakatos (1996, p. 88).

Alvarenga, (2014) destaca que “o questionário é uma modalidade da pesquisa na qual o pesquisado preenche um formulário impresso e que sua elaboração não é tão simples como parece.”

Nesse contexto, conhecer a realidade socioeconômica, cultural e características peculiares da escola, ou seja, seu perfil e sua identidade, através das entrevistas e dos questionários, foram aspectos necessários e relevantes na pesquisa, pois serviram de base na análise das possíveis causas que levaram os alunos a abandonarem seus estudos.

Sendo a problemática desta pesquisa a incidência do abandono escolar na primeira série do Ensino Médio da Escola Estadual Manoel Severiano Nunes, buscou-se por organizar todos os procedimentos da pesquisa seguidos os abaixo relacionados:

- I – Levantamento da Bibliografia disponível sobre a problemática da referida pesquisa;
- II – Levantamento dos documentos internos da escola;
- III – Levantamento dos atores que participaram da pesquisa;
- IV – Seleção dos alunos a serem pesquisados
- V - Tabulação das respostas dos entrevistados e dos questionários aplicados aos alunos.

Foram analisados os documentos da escola, como PPP (Projeto Político Pedagógico), Regimento Interno, documentos normativos que são fundamentais pois são as sustentações legais para o combate ao abandono escolar, como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96), PNE, (Plano Nacional de Educação), Constituição Federal, ECA Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como a pesquisa bibliográfica de diversos autores que abordam o tema abandono escolar e seus fatores. Além de observações na comunidade como um todo, entrevistas, histórias de vida e questionários.

RESULTADO

Para apresentar as causas do abandono escolar em relação às características físicas da escola, iniciamos nosso questionário perguntando aos alunos quantas vezes eles já abandonaram a escola pelo motivo de não conservação do espaço físico. Responderam 72,22%, ou seja, 13 dos 18 alunos abandonaram uma vez a escola pelo motivo de não conservação do espaço físico, 16,67% abandonaram duas vezes e 11,11% mencionam que abandonaram mais de três vezes. Porém, nesse quesito tivemos uma surpresa positiva, pois a maioria dos alunos

abandonou os estudos apenas uma vez. Sabemos que quanto maior o percentual de desistências, maior seria a possibilidade de esses alunos evadirem

O espaço físico da escola é um espaço pedagógico no qual grande parte crianças e jovens passam seu tempo é um dos lugares que permitem exercitar convívio. A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revela muito sobre a vida que ali se desenvolve e esse resultado nos leva a crer que a má conservação da estrutura física da escola contribuiu para o sentimento de insegurança desses alunos.

Ao observar o local, é possível perceber que o prédio inteiro precisa de reformas, pinturas novas, pois já se encontram danificadas. A escola possui dois banheiros sendo um masculino e outro feminino cada um com duas divisórias, no entanto eles também precisam de reformas pois apresentam problemas. A cozinha ocupa um espaço pequeno e não possui armários para guardar a merenda escolar. Um ambiente com recursos estruturais escassos torna-se um ambiente sem vida e sem a menor chance de promover qualquer tipo de atividade instrutiva.

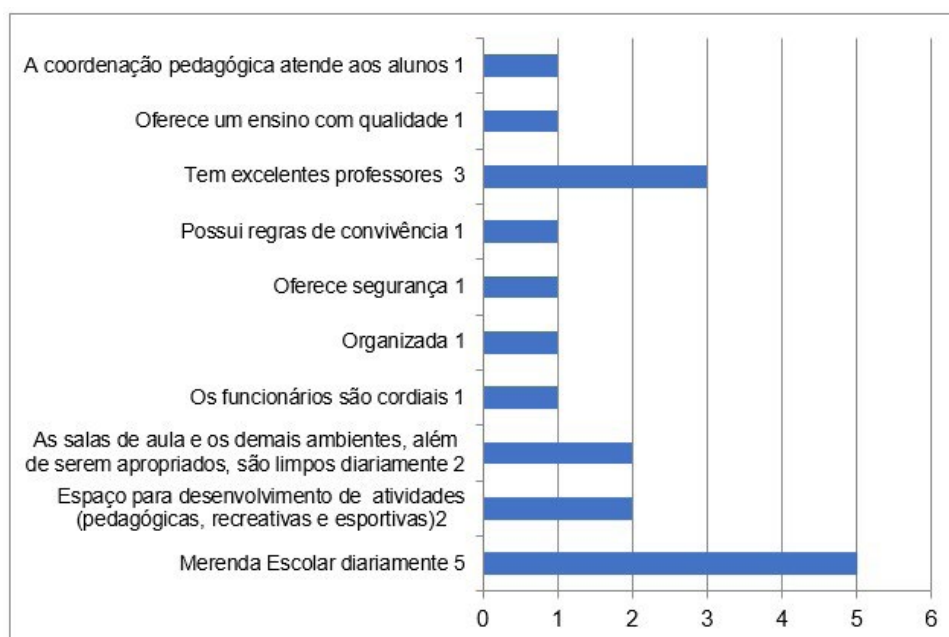
Com o propósito de analisar como a gestora considera a escola na qual trabalha, partindo-se dos aspectos observados foi perguntado na entrevista se ela considera a infraestrutura e a estrutura física da escola adequada ou inadequada

“As salas de aula possui um espaço até amplo, mas com o grande número de alunos é necessário aumentar a quantidade de carteiras em cada sala. Essas salas possuem portas e janelas que precisam de reparos, as carteiras estão danificadas, algumas até quebradas e apesar de ter aparelho de ar condicionado, no entanto alguns também já estão danificados”. (GESTORA ESCOLAR, Entrevista realizada em 26/07/19).

Observando a fala da gestora acima, verifica-se que a escola precisa de reparos.

Seguindo as perguntas do questionário, foi solicitado aos alunos que assinalassem os pontos positivos da escola. Os alunos sinalizaram todos os pontos, conforme podemos observar no gráfico 1.

Gráfico 1 – Pontos positivos da escola apontados pelos alunos.

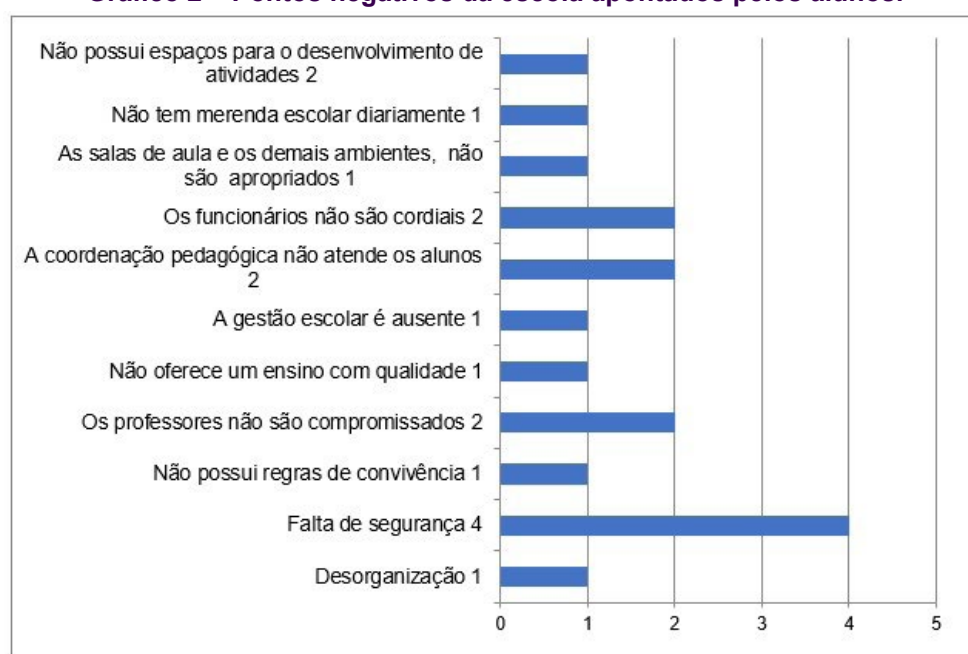


Fonte: Elaborado com base nas respostas do Questionário da Pesquisa.

Observa-se no Gráfico 1 acima, que 27,77%, 5 alunos alegaram que o principal motivo que contribuiu para o retorno deles foi a existência diária de merenda escolar, mostrando que a alimentação é uma prioridade para esses alunos, reforçando a questão da baixa renda familiar, razão pela qual muitos deles buscam a escola para obter uma alimentação diária. 3 alunos, 16,66%, salientaram a qualidade dos professores demonstrando que existe realmente um esforço no sentido de manter os alunos na escola, buscando metodologias diferenciadas, que os estimulem no cotidiano em sala de aula. 2 alunos, correspondente a 11,11%, falam que as salas de aula são apropriadas e limpas e outros 11,11% retornaram pelo motivo de a escola possuir espaços para o desenvolvimento de diversas atividades. Os demais, correspondente a 5,5%, falam sobre bom atendimento da coordenação pedagógica, ensino de qualidade, segurança organização e cordialidade dos funcionários.

Foi solicitado aos alunos que assinalassem os pontos negativos da escola, considerando que esse apontamento nos serviu para identificação das fragilidades e pontuarmos no Plano de Ação, (PA), com o objetivo de melhorar esses problemas, conforme o gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Pontos negativos da escola apontados pelos alunos.



Fonte: Elaborado com base nas respostas do Questionário da Pesquisa.

É possível se constatar no Gráfico 2 acima que 22,22% alunos apontaram como principal ponto negativo a falta de segurança, o que condiz com a área de risco em que a escola está situada. Em segundo lugar, 11,11% dos alunos apontaram como pontos negativos, o fato de a escola não possuir espaços adequados para o desenvolvimento de várias atividades pedagógicas, recreativas e esportivas e a falta de cordialidade dos funcionários. Os demais, 5,5%, correspondente a 1 aluno, citam desorganização, ensino sem qualidade, gestão ausente, sem merenda diária, salas não apropriadas e sem regras de convivência. De forma geral, percebe-se que o entorno da escola não garante segurança aos alunos no percurso de sua residência para a escola e da escola para suas residências, trazendo a eles insegurança e a seus familiares. Essa questão de segurança pública é um problema que a escola não possui recursos para resolver. O que está ao alcance da instituição de ensino são campanhas visando combater a violência para promover a ordem e a lei junto à sua comunidade.

Para saber a respeito da compreensão que as entrevistadas têm sobre abandono e evasão escolar, foi perguntado qual diferença entre eles. As respostas foram bem diferentes. A gestora apresentou seu ponto de vista enquanto a pedagoga conceituou cada situação de forma esclarecedora, conforme podemos observar:

No meu ponto de vista, não sou tão especialista nesse assunto, mas vejo que o abandono é a desistência involuntária, por algum motivo externo, ou seja, ele abandona por questões familiares, por não ter condições de estar presente na escola, condição financeira e a evasão é quando o aluno realmente desiste de ir para a escola, ele realmente se evade da escola. Não vem, tá matriculado, sai de casa e simplesmente não aparece. E quando aparece, já é tarde demais (GESTORA ESCOLAR, Entrevista realizada em 26/07/19).

A diferença conceitual que vejo faz parte do contexto das literaturas que tratam desse assunto, que definem o abandono escolar quando ocorre durante o ano letivo. O aluno faz a matrícula, frequenta e depois desaparece da escola. Já a evasão escolar, vem como um resultado desse abandono, quando o aluno não faz a matrícula no ano subsequente ao ano que ele abandonou, ou seja, o aluno não retorna para a rede escolar, ficamos sem informações dele (PEDAGOGA, Entrevista realizada em 26/07/19).

A resposta da gestora demonstra que ela desconhece os conceitos de abandono e evasão escolar. Com base nesse relato, reconhecemos que o conceito da problemática deste estudo de caso tem provocado dúvidas quanto a sua definição nos resultados das escolas, ou seja, não há uma análise que diferencie os alunos que abandonaram dos alunos evadidos.

Esse desconhecimento dos profissionais da educação sobre o abandono e evasão gera muitas vezes, um descompromisso por parte da escola com a problemática em questão, fazendo com que a equipe gestora se centre apenas nos cenários de reprovação, desenvolvendo projetos e ações que visem sanar as conhecidas “notas abaixo da média” e deixando de lado os alunos que, pelos mais diversos motivos, deixam de frequentar a escola.

Quanto ao acompanhamento do rendimento da escola, perguntou-se à gestora e à pedagoga em que momento elas o fazem, se os professores são avisados acerca dos resultados e como é feita essa informação. Tanto a gestora quanto a pedagoga responderam que o acompanhamento é feito bimestralmente, por meio da verificação das notas lançadas no Diário Digital, observando o resultado de cada disciplina/professor, em reunião pedagógica, onde todos os professores participam, para juntos analisarem os resultados, ao mesmo tempo em que discutem as propostas de intervenção pedagógica, com o objetivo de melhorar os resultados das disciplinas que apresentaram baixo rendimento. Conforme esclarecido pela pedagoga, em sua resposta:

O rendimento escolar é bimestral, por regra da própria SEDUC, então o acompanhamento, o levantamento de dados, análise, fecha de acordo com o fechamento do bimestre. Porém, para que se tenha obtenção de resultados satisfatórios, o acompanhamento deve ser contínuo, um trabalho integrado entre professor, pedagogo e gestor. A gestora deve cobrar direto do professor, que por sua vez, quando detectar o problema de nota e de infrequência do aluno, deve repassar para a equipe gestora, para que as providências sejam tomadas. Após o fechamento do bimestre temos acesso a dados estatísticos do rendimento, os quais migram do DD para o SIGEAM//WEB, de onde podemos também, analisar o resultado de cada o componente curricular e identificar o que apresentou maior número de reprovação, além de acompanhar também a frequência dos alunos. Partindo daí, a pedagoga e a gestora fazem as intervenções junto ao professor, para melhorar o rendimento para o bimestre seguinte (PEDAGOGA, Entrevista realizada em 26/07/19).

Foi observado que a pedagoga relata mais uma vez, a necessidade de os professores fazerem os lançamentos no Diário Digital. Dessa maneira, ela e a gestora teriam condições de identificar, em tempo hábil, os alunos infrequentes e com baixo rendimento e iniciar de pronto

as intervenções pedagógicas junto aos professores. Como a equipe gestora só tem acesso aos dados ao final do bimestre, seria interessante que a escola organizasse um documento mensal, onde gestora e pedagoga tivessem acesso às ausências dos alunos, o que proporemos no Plano de Ação.

Para verificar se a equipe gestora da escola tinha conhecimento da realidade da instituição, no que refere aos alunos que abandonaram a escola no ano anterior, perguntamos às entrevistadas se elas sabem quantos alunos deixaram de frequentar a escola em 2018. Para a gestora, foi perguntado também se ela sabe qual a ferramenta disponibilizada pela SEDUC para conseguir essa informação.

Na primeira pergunta, ambas tiveram dificuldades em responder com exatidão. A gestora respondeu que seria aproximadamente 6,7%, não sabendo responder a quantos alunos corresponderia essa porcentagem. A pedagoga respondeu em números que seria em torno de 70 alunos, porém, enfatiza ser esse o quantitativo médio de alunos que abandonam a escola por ano. Quanto a resposta à outra pergunta feita à gestora respondeu que a ferramenta é o SIGEAM/WEB, porém ainda não teve tempo de consultar os dados de rendimento da escola:

Em quantitativo não tenho essa informação, mas em percentual sei que foi em torno de 6,7% de alunos que deixaram de frequentar a escola no ano de 2016, não sei quanto isso representa no quantitativo.

Sim, por meio do SIGEAM/WEB a gente consegue visualizar a quantidade de alunos que deixaram de frequentar, o rendimento anual. Ainda não parei para ver essas questões (GESTORA ESCOLAR, Entrevista realizada em 26/07/19).

Acredito que entorno de 70 alunos, pode até ser um pouquinho mais, mas a média é mais ou menos isso (PEDAGOGA, Entrevista realizada em 26/07/19).

Sabe-se que para se fazer um trabalho de prevenção e até mesmo projeção da problemática do abandono e evasão para o ano seguinte, devemos conhecer os dados do ano anterior, para que possamos compreender e mensurar o tamanho do problema. Necessário se faz planejar para resolver essas questões. Borja e Martins, (2014, p. 100) pontuam que “para colmatar as possíveis causas da evasão escolar, é preciso melhorar as condições socioeconômicas, culturais e geográficas, através da elaboração de projetos de longo prazo”. Ora, se é necessário estruturar ações com antecedência para tentar resolver essa questão, estudar os números dos anos anteriores é uma ação primordial.

Conforme o pensamento dos autores, observa-se que se a escola não buscar ações que visem a motivação constante dos alunos, aqueles que por algum motivo tiverem uma tendência ao abandono, estarão mais suscetíveis a realizar essa prática. Isso ocorre devido ao esquecimento da escola de que estimular seu aluno a participar das aulas diariamente, consiste em prática de prevenção ao abandono...

[...] a escola necessita inovar e adotar como subsídio à proposta pedagógica e curricular, a troca múltipla de experiências num processo criativo e isso, por conseguinte, poderá nortear as experiências por meio mútuo dos conhecimentos compartilhados. Nesse sentido, acompanhar o aluno em todo o seu aprendizado, enquanto sujeito individual e social ainda constitui uma prática válida no sistema educacional. Batista, Souza, Oliveira, (2009, p. 02).

Apesar de não ser uma prática explícita, esse estímulo constante evita que o aluno se sobrecarregue de apatia e desinteresse que podem culminar, no decurso do ensino médio, no abandono, ou até mesmo na evasão. Isso ocorre por haver intrínseca “relação entre fracasso es-

colar com currículo inadequado na escola, recursos materiais e humanos insuficientes, métodos de ensino inapropriados e o fato dos estudantes passarem pouco tempo na escola.” Castelar, (2012, p. 05). Nesse item, conforme os autores, é possível perceber que a escola precisa estar consciente de suas ações e dos métodos que tem utilizado para criar mecanismos de prevenção ao abandono.

A pedagoga cita uma série de outros motivos que levam os alunos à evasão ou abandono. Como ações visando prevenir essa problemática, ela menciona a união da equipe administrativa e pedagógica da escola, no sentido de uns avisarem aos outros, caso o aluno se ausente das aulas. Essa é uma postura relevante, pois precisamos observar os alunos individualmente, só assim entenderemos em que sentido a escola está deixando a desejar para ele, fazendo com que deixe de ter prazer em estudar e frequentar as aulas.

Com o objetivo de analisar as ações da Coordenadoria Distrital de Educação 03 no enfrentamento da problemática, perguntou-se às entrevistadas quais ações são desenvolvidas pela CDE-03 para ajudar a escola no combate ao abandono escolar. Foi perguntado ainda à gestora se ela conseguiu identificar se já existe abandono este ano. Ela respondeu que sim mas que não tem como fazer esse acompanhamento, conforme se pode observar em sua resposta:

Nesses dois anos que estou aqui, já tive o contato com a coordenadora do abandono escolar da Coordenadoria, ela veio conversar comigo para repassar os informes sobre a questão do abandono e da evasão, a legislação que compete essa área, mas efetivamente ainda não houve um trabalho direto com a escola. O que houve foi uma conversa sobre como deveríamos tratar o assunto e o momento de agir, mas acredito que talvez pela sobrecarga e por outras escolas terem um índice de abandono muito mais elevado do que nossa escola teve nos últimos anos, tenha deixado a Coordenadoria tranquila com relação ao abandono em nossa escola. Acabaram, talvez, indo buscar fazer esse trabalho em outras escolas que precisassem mais, mas a Coordenadoria sempre que possível está presente nessas ações sim. Em relação à outra pergunta: Sim, houve, e provavelmente o índice de abandono escolar deve aumentar, pois a escola passa por uma fase de transição. (GESTORA ESCOLAR, Entrevista realizada em 26/07/19).

A SEDUC criou uma equipe multiprofissional distrital, composta por pedagoga, psicóloga e assistente social, integrada ao Conselho Tutelar, para dar suporte às escolas, tanto na prevenção quanto no controle do abandono escolar. Essa equipe tem que medir esforços, juntamente com os segmentos da escola, com os pais e responsáveis pelos alunos, para que possamos conseguir fazer o trabalho preventivo. Quando já passou dessa linha da prevenção, quando já está no patamar do resgate, ou seja, o aluno já está fora da escola, entraria o acompanhamento desses profissionais, dessa equipe multiprofissional e do Conselho Tutelar para fazer a visita domiciliar, para saber o que está acontecendo, já que a escola fez todas as tentativas pra trazer de volta esse aluno e não está conseguindo. Porém, devido à demanda, são muitas escolas, o apoio dessa equipe não está chegando à escola, não estamos tendo apoio como deveríamos ter, estamos trabalhando muito só. Este projeto é interessante, inovador, nós não tínhamos assistente social na equipe, a SEDUC providenciou. Penso que poderá apresentar bons resultados, mas, para isso, devem se organizar com cronograma de atendimento mais frequente, contribuir com ações planejadas que englobam palestras em parceria com a Polícia Militar, Ministério Público, sendo, dessa forma, é possível prevenir e resgatar os alunos (PEDAGOGA, Entrevista realizada em 26/07/19).

Por meio das respostas, tanto da gestora quanto da pedagoga, analisa-se que por ser uma equipe reduzida nas Coordenadorias Distritais de Educação, o trabalho de prevenção e combate ao abandono escolar não é realizado como deveria. Ambas consideram ainda que falta mais empenho da equipe responsável pelo acompanhamento do abandono escolar, principalmente quanto à prevenção e que deveria ser feita por meio de palestras em parceria com o Conselho Tutelar, Polícia Militar, Ministério Público e outros órgãos competentes. Quanto às ações de resgate aos alunos que já deixaram de frequentar, observamos na fala da pedagoga que não

houve nenhuma ação. Para Batista, (2009):

Nesse cenário, o acesso, sobretudo a permanência dos estudantes nas escolas a fim concluírem seus estudos, não vem sendo alvo de políticas públicas efetivas do Estado. Nessa perspectiva, o Estado tem se mostrado incapaz de promover mudanças verticais na sua estrutura (Batista, 2009, p. 12).

O contexto apresentado pela gestora e pela pedagoga onde as Coordenadorias de Educação não possuem estrutura de pessoal para promover ações eficazes e de prevenção ao abandono e a evasão, corrobora o que dizem os autores supracitados, pois o Estado vem delegando e cobrando cada vez mais responsabilidade das instituições escolares, mas a contrapartida que ele oferece não permite à escola os meios necessários para desenvolver suas competências e responsabilidades. No que tange ao abandono, isso ocorre de forma ainda mais latente, visto que temos, em nossa Coordenadoria, somente um coordenador de abandono escolar, que é responsável por 38 escolas das zonas Centro-Oeste e Centro-Sul de Manaus, consiste em um número inexpressivo e ineficaz.

Para compreender o que leva um aluno a abandonar os estudos, principalmente no Ensino Médio quando esse aluno já é dotado de capacidade crítica e de reflexão, precisa-se compreender cada aluno, conversando com ele e questionando-o sobre suas limitações e dificuldades em frequentar a escola. Perceber em algumas notas abaixo da média, uma futura possibilidade de abandono.

Com o intuito de saber quanto ao conhecimento das causas que levaram os alunos a abandonarem a escola, perguntou-se às entrevistadas quais os motivos que levam os alunos a deixarem de frequentar a escola e as mesmas responderam de forma diferente. A gestora enfatizou como fator interno, a proposta curricular do Ensino Médio, como sendo muito sobrecarregada de conteúdo e que deixa de atrair a atenção dos alunos. Considera também que os fatores externos exercem influência sobre a decisão do aluno em abandonar e chama atenção para o descumprimento da obrigação dos pais e responsáveis em acompanhar a vida escolar do aluno, porém, acredita que os fatores internos se sobressaem aos externos.

A pedagoga elencou outros motivos, destacando as seguintes situações: alunas que ficam grávidas e depois que têm o bebê não conseguem retornar, porque não têm com quem deixar os filhos, alunos com necessidades educacionais especiais, alunos que seguem para o serviço militar, casos de alunos que realizam mudança de domicílio e depois não conseguem vaga em uma escola próximo de suas casas, alunos com transtornos psicológicos e de aprendizagem, alunos envolvidos e/ou usuários de drogas e por último, alunos que estão sob medida judicial ou apenados, respondendo por algum ato infracional que cometeram. Castelar, (2012, p. 19) reforça :“o mundo da criminalidade, infelizmente, também absorve muitos desses jovens, seja pelo envolvimento com drogas ou outras atividades ilícitas.” Dessa maneira, observa-se que a pedagoga procurou atribuir aos diversos fatores de que os alunos são vítimas, como fatores em decorrência dos quais eles decidem abandonar a escola. Descrevemos abaixo as respostas da gestora e da pedagoga, em relação das possíveis causas do abandono escolar na opinião delas.

Acredito que o currículo hoje é pesado, não tem um atrativo para o aluno, o que causa a falta de interesse. Muitas vezes, o aluno desiste porque está saturado. Os fatores externos, como a falta de uma estrutura familiar, são complicados. A escola não tem como ir até casa do aluno, se a escola tivesse como fazer esse controle na casa do aluno, com certeza ia constatar uma realidade muito dura, o que leva muitos deles a desistirem, por falta de estrutura familiar, sem apoio do pai, da mãe, total desinteresse da família, descumprindo

uma determinação da lei contida no Estatuto da Criança e do Adolescente (GESTORA ESCOLAR, Entrevista realizada em 26/07/19).

Vários são os motivos. Primeiro a maternidade, a aluna quando entra de licença maternidade, mesmo tendo amparo legal (que possibilita ser assistida com atividades domiciliares), quando termina a licença, não retornam para a escola por não terem com quem deixar seu bebê, outro motivo é o serviço militar, também amparado por lei, porém, o aluno que começa a prestar serviço, passa a ter uma rotina exaustiva, que não lhe possibilita conciliar com os estudos. Há ainda os motivos de: mudança de domicílio, problemas financeiros, problemas de saúde, alunos com necessidades especiais, consumo de drogas ilícitas (esse tem sido um problema que está se alastrando cada vez mais e a escola não é preparada pra lidar com essa situação, por ser um ambiente de educação, preparado para trabalhar o aprendizado do aluno e não o controle de traficantes ou dos consumidores), a maneira que encontramos de manter esses alunos na escola é buscando ajuda do Conselho Tutelar, da Polícia Militar, com intuito de segurar esses alunos e não perdê-los para as drogas e por último é quando o aluno está sob medida judicial, estando sob custódia do Estado, dependendo da pena, ele deixa de ir para a escola e fica um mês ou mais, e quando é solto não retorna (PEDAGOGA, Entrevista realizada em 26/07/19).

Através dos condicionantes sociais identificados pela Gestora e Pedagoga, percebe-se que quando a escola deixa de cumprir seu papel social com relação aos alunos faltosos, está contribuindo de forma indireta ou direta para o abandono escolar ou seja, não se pode deixar de evidenciar que muitas vezes esses alunos abandonam a escola por conta de sua associação com o crime, com o alcoolismo, com as drogas, com a necessidade da entrada precoce no mercado de trabalho ou por razões de sobrevivência entre outras. Neste aspecto, é clara a questão de que o problema da evasão e abandono escolar está ligado intimamente às questões sociais. Se a escola, por motivos diversos não cumpre seu papel social de emancipação, acaba contribuindo para que essa estatística de crianças e jovens fora da escola, seja vulnerável a estas condições sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

observou-se nas entrevistas realizadas que a gestora, a pedagoga e os professores de Língua Portuguesa responderam de forma concisa o que possibilitou a aquisição de informações de forma clara e precisa, sendo possível ser analisada a situação das causas do abandono escolar. Dessa forma percebe-se a escola apresenta currículos prescritos e implementados no formato tradicional do ensino, desconhecimento sobre o tema por parte da gestão, falta de informações necessárias sobre os índices de abandono dos alunos da escola para os professores e falta de planejamento para prevenção e combate ao abandono escolar.

A escola em estudo apresenta boa estrutura e infraestrutura física. É murada e possui salas de biblioteca, laboratório de ciências e quadra de esporte. Apesar disso, através do questionário para os alunos foi possível perceber insatisfações, como reclamações de salas sujas, merenda esporádica, não ter ensino de qualidade e principalmente a falta de segurança. Os alunos também informaram que abandonaram pelo motivo de insatisfação com a estrutura física da escola confirmando que este fator interfere na decisão do aluno que decide abandonar. Foi possível perceber que o maior índice de abandono escolar se apresenta na primeira série do Ensino Médio noturno, confirmando o que foi citado pelos autores que esta é a fase de maior incidência de abandono escolar. Após a pesquisa e análise das entrevistas e do questionário, foi observado que as evidências da questão do abandono escolar estão intrínsecas a fatores externos e internos. Em fatores internos, percebe-se na fala dos alunos a insatisfação em relação aos professores, ao conteúdo escolar, à insegurança e a falta de apoio da equipe gestora. Nos

fatores externos, a questão econômica é fator primordial e isso é citado pelos alunos quando questionados sobre renda familiar e trabalho. Além disso, consta gravidez, drogas e descomprometimento com os estudos.

Após a entrevista com os professores percebeu-se a necessidade de propor algumas estratégias na formação continuada dos professores que venham ao encontro dos anseios por eles relatados, como as “lacunas”, que deixam em aberto questões importantes em função de conteúdos focados apenas em titulações e salários. Sabe-se que práticas metodológicas de qualidade necessitam de qualificação constante pois possibilitam a melhoria profissional na medida em que é capaz de provocar mudanças significativas na prática pedagógica do professor. Dessa forma, foi proposto algumas sugestões aos professores no título Recomendações.

Confirmamos com esta pesquisa a hipótese de que se a Escola Estadual Manoel Severiano Nunes otimizasse suas práticas pedagógicas com ações que estimulem a permanência do aluno em sala de aula, não haveria um expressivo número de abandono escolar.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Assunção, Paraguai.2012

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE 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.

BORJA, Izabel Maria França de Souza; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Evasão escolar: desigualdades e exclusão social. Revista Liberato, Nova Hamburgo, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; 1ª ed. de 1985.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 2001.

CASTRO, C. F. V. Abandono Escolar – Fatores e Estratégias de Combate Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2010.

DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura/ Juarez dayrell organizador. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FERREIRA, V. C. P.. Competências da liderança na gestão escolar, Junho de 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net>

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. - Estados Brasileiros. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php? = educacao2017#>. Acesso em: 08 abr. 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Censo Escolar: 2016, 2017 e 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 04 de fev de 2019.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje síntese do texto O

Ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9394/96. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 de abr de 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação de Aprendizagem Escolar. 3. ed., São Paulo: Cortes. 1997.

Ministério da Educação. Dados sobre taxas de rendimento escolar. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, A.S.; THUMS, A.; ALVES, K.I. Evasão e abandono escolar: do princípio da fuga ao caminho da permanência. In: FRISCH, R. (Org.). Ensino Médio(2001).

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, (2016).

PACIEVITCH, Tais. Evasão escolar. Disponível em <<http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>>. Acesso em 11 abr. 2019.

Jogos digitais como ferramenta pedagógica no ensino da matemática do ensino fundamental I nas Escola Estaduais Ines de Nazaré Vieira e Thomé de Medeiros Raposo no Coari-AM, Brasil/2020

Digital games as a pedagogical tool for teaching mathematics in elementary school I at the state schools Ines de Nazaré Vieira and Thomé de medeiros raposo in Coari-AM, Brazil/2020

Ariedes Barroso de Sena

Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Coari- AM, Graduada em Normal Superior - (Universidade Estadual do Amazona- UEA) Mestre em Ciências da Educação - (Universidade de San Lorenzo-UNISAL

ORCID: 0000-0002-4778-4012

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL

ORCID: 0000-0001-9353-2185

<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.9

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade destacar a importância do ensino da matemática através do lúdico, bem como apontar as principais causas das dificuldades encontradas no ensino da matemática e de que modo às metodologias de ensino influenciam na aprendizagem. O objetivo principal foi Analisar qual a importância dos jogos digitais como ferramenta pedagógica no ensino da matemática do ensino fundamental I nas escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Thomé de Medeiros Raposo no Coari - Amazonas – Brasil/2020. Tem como finalidade ainda aponta a importância da utilização dos jogos em sala para a interação de todos, mostrando sua importância e analisa qual deve ser a postura do professor diante da exploração dos jogos e como estes devem ser explorados na construção de conhecimentos. Mostrar que os jogos podem ser utilizados como recurso didático a partir dos quais, atrai-se a atenção dos alunos, fazendo com que resolvam os problemas com facilidade e os relacionam com seu cotidiano. Apontar quais os tipos de jogos pedagógicos que podem ser utilizados para que aconteça a compreensão e percepção dos conhecimentos a fim de, através de aulas dinâmicas e atrativas, formar cidadãos críticos. Analisar e compreender o processo do planejamento e o processo da avaliação, como meio de apontar as dificuldades encontradas em ambos os processos. Inferir sobre a importância do planejamento, quais os requisitos para um planejamento de qualidade e destacar alguns desafios encontrados no decorrer do processo. Enfatizar as características, significados e principais critérios da avaliação e planejamento. Analisar e apontar as influências tanto negativas, quanto positivas da avaliação. As metodologias utilizadas para que a aprendizagem não seja um mero depósito de informações sem utilidade, ou apenas a decoração de conteúdos ao invés da construção do conhecimento.

Palavras-chave: jogos digitais. aprendizagem. ensino de matemática. planejamento.

ABSTRACT

The purpose of this study is to highlight the importance of teaching mathematics through play, as well as point out the main causes of difficulties encountered in the teaching of mathematics and how teaching methodologies influence learning. The main objective was to analyze the importance of digital games as a pedagogical tool in teaching mathematics in elementary school I in the State schools Inês de Nazaré Vieira and Thomé de Medeiros Raposo in Coari - Amazonas - Brazil/2020. It also aims to point out the importance of using games in the classroom for the interaction of all, showing its importance and analyzes what should be the attitude of the teacher before the exploration of games and how they should be explored in the construction of knowledge. To show that games can be used as a didactic resource that attracts the students' attention, making them solve problems easily and relate them to their daily lives. To point out the types of educational games that can be used for the understanding and perception of knowledge in order to form critical citizens through dynamic and attractive classes. To analyze and understand the planning process and the evaluation process, as a means of pointing out the difficulties found in both processes. To infer about the importance of planning, which are the requirements for a quality planning, and to highlight some challenges encountered during the process. To emphasize the characteristics, meanings, and main criteria of evaluation and planning. To analyze and point out both the negative and positive influences of evaluation. The methodologies used so that learning does not become a mere deposit of useless information, or just the decoration of content instead of the construction of knowledge.

Keywords: digital games. learning. mathematics teaching. planning.

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos grandes desafios do educador é possibilitar diferentes estratégias de aprendizagem que auxiliem o aluno na construção de uma aprendizagem significativa. A ludicidade como instrumento pedagógico é uma maneira diferente e divertida de aprender. A abordagem da matemática nas séries iniciais tem como finalidade proporcionar oportunidade para que as crianças desenvolvam a capacidade de estabelecer aproximações a algumas noções de matemática presentes no seu cotidiano.

O Ensino fundamental nas séries iniciais é aberta, onde configura-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favorece a ideia de que a aprendizagem dos conteúdos matemáticos se dá prioritariamente, por meio das atividades lúdicas. O jogo pode se tornar um recurso didático quando as situações são planejadas e orientadas pelo professor, visando a uma finalidade de aprendizagem e proporcionando à criança algum tipo de conhecimento.

Inserir o lúdico e principalmente a brincadeira na sala de aula, significa proporcionar ao aluno diferentes maneiras de se chegar a um aprendizado, desenvolvendo assim sua vida acadêmica. Quando se fala em inserir tal prática na sala de aula no ensino da matemática, deve-se pensar nos objetivos a serem atingidos. Organizar a brincadeira apenas como recreação, é desvalorizar a grande importância que ela proporciona para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, emocional, físico, motor e social da criança.

De acordo com os estudos realizados por muitos especialistas no assunto, o trabalho com jogos matemáticos em sala de aula nos traz muitos benefícios, pois a competição saudável garante dinamismo e movimento, propiciando encontrar nos alunos suas dificuldades reais, permite aos jogadores manifestarem seu desejo de vencer e para isso, aperfeiçoam-se e ultrapassam seus limites; os alunos geralmente se empolgam com o clima de uma aula diferente, o que faz com que aprendam sem perceber e principalmente porque através dos jogos as crianças constroem o seu conhecimento.

LÚDICO É USADO NAS AULAS DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, intelectuais ou cognitivos, individuais ou coletivos, metafóricos, de palavras, de adultos, de animais e inúmeros outros, mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo. A perplexidade aumenta quando observamos diferentes situações receberem a mesma denominação, por exemplo, um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira, mas teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico?

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. Elkonin, (1998), teórico russo e grande estudioso da psicologia do jogo, identifica nessa palavra uma das formas iniciais de arte e mostra que a primeira descrição sistemática de jogos infantis na Rússia pertence à Petróvski. O autor ao conceituar o vocábulo jogo, define-o como polissêmico, carregado de muitas acepções. Segundo Elkonin, revela-se bastante com-

plexa a tarefa de compreender o porquê de um conjunto de sentidos se configurar como jogo, tendo em vista a diversidade de definições. No entanto a palavra jogo é de origem latina – “ludus”, que, posteriormente, foi substituída por “jocu”, que significa desenvolvimento e também pode-se considerar a “atribuição de responsabilidade a uma pessoa que, por sua vez se atribui a outra.” (Costa e Sampaio e Melo, 597) No sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, manobra.

Neste trabalho utilizamos a palavra Jogo como um estímulo ao crescimento, como um recurso em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica uma vitória ou derrota.

Por conseguinte, importa analisar o que pensam alguns autores sobre o conceito de Jogo, visto que há várias definições, como constata Wittgenstein em *Investigações Filosóficas*, (1975) tais como: “O jogo é um exercício de preparação para a vida séria” (citado em, Monteiro, 2003, p.1); “ O jogo é uma pura assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências do indivíduo” (Piaget,1970); “O jogo é uma escola de aprendizagem ativa e árdua e um terreno fértil para trabalhar certos costumes e valores sociais.” (Callois, 1990. p.16) Perante estas definições e apesar de todas as dificuldades, prossegui a minha busca de resposta sobre a significação do jogo e é importante mencionar a forte confusão instalada quando pretendia diferenciar o jogo e a brincadeira, pois ambos são ações lúdicas, apesar de brincar ser uma atividade espontânea e o jogo ser caracterizado pelo cumprimento de regras. Chateau (1975 p. 13-14) define o jogo como um meio pelo qual o homem pode desenvolver plenamente as suas potencialidades.

Ao abandonar o mundo das necessidades e das técnicas, que o limita e o restringe, o indivíduo liberta-se das imposições do exterior, do peso das responsabilidades, para criar mundos de utopia. O jogo, para o autor, tem um papel primordial no desenvolvimento da criança; é por intermédio deste que a criança desenvolve e deixa florescer as suas potencialidades virtuais. Chateau elabora uma classificação bem ampla dos jogos: jogos funcionais, jogos hedonísticos, jogos de destruição, jogos de desordem e euforia, jogos solitários, jogos figurativos, jogos de construção, jogos de regras arbitrarias, jogo de competição, jogos de cerimônias e danças.

Jean Piaget foi outro autor que se debruçou sobre o conceito de jogo. No entanto, Piaget não estudou o jogo em si mesmo, mas interessou-se pelo fenômeno, por ser uma privilegiada atividade espontânea, que lhe permitiu observar a evolução da capacidade semiótica, o desenvolvimento moral e social da criança, considerando que o jogo tem a função de equilibrar o sujeito frente à agressão do meio, ou seja, constitui um mecanismo de autoconstrução e organizador semelhante ao da vida embrionária.

Neto (1997. p. 6) adianta que o jogo é uma das formas mais comuns do comportamento. O jogo é um instrumento de desenvolvimento e um processo de interação entre a criança, meio ambiente, percepção e movimento, que leva a criança a aprender os valores do grupo no confronto e no respeito de ideias e vontades dos outros; na interação com os pares adquire as destrezas sociais necessárias para a vida adulta e a sua integração na sociedade que o rodeia.

Apesar das várias definições apresentadas, existem autores como Paula (1996. p. 7) que afirmam que o jogo é uma entidade sem definição, ou seja, não há como dizer tudo sobre

ele sem que nada falte. Por isso, é que o jogo não tem definição. O jogo procura satisfazer uma necessidade não material, pois o ser que joga está à procura do prazer do que simplesmente sobreviver. Logo se definir “o ser” já é necessário um empenho significativo, definir “a busca do prazer não-material do ser” torna-se uma tarefa impossível. Daí que alguns grandes teóricos como Callois (1967), Henrot (1989), Fromberg (1987), Cristie (1991), se concentrem em estudar, apenas, as suas principais características.

Ora, por ser bastante clássica, transcrevo aqui a tentativa de Huizinga, no seu livro “Homo Ludens”, (2010) de reunir as características do jogo, apresentando e defendendo o jogo como um fenômeno cultural. Podemos considerá-lo como sendo: “... uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não – séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.” (p.16) Desta forma, e ainda de acordo com o mesmo autor, o jogo é encarado como um alicerce do pensamento, da capacidade do sujeito se descobrir a si próprio, podendo experimentar, modificar o mundo imaginário do próprio jogo.

Apesar das várias definições apresentadas pelos autores analisados, Freire alerta para o simplismo de análise de alguns autores que apenas procuram o significado de jogo “na caracterização infundável de partes que o compõem”, em vez de procurar o seu significado “na identificação dos contextos em que ocorre” (citado em, Veloso, 2009, p. 1), pois cada um poderá entender a palavra jogo de modo diferente. Assim, torna-se cada vez mais difícil defini-lo pois percebe-se que um mesmo comportamento pode ser considerado um jogo ou não, dependendo da cultura em que se está inserido, assim como o significado que lhe é atribuído.

O autor Kishimoto (2013) realça ainda que se em épocas passadas o jogo era considerado como algo inútil, a partir dos tempos do Romantismo passou a ter um papel relevante na educação. A sua própria história talvez seja uma das principais responsáveis para lhe proporcionar tamanha amplitude, assim como a complexidade de sua natureza.

O INICIO DA HISTÓRIA DOS JOGOS

“El juego se ha considerado un recurso pedagógico natural desde la antigüedad y en todas las épocas se ha ratificado su valor instruccional, si bien en ciertos periodos históricos el valor concedido al juego es mayor que en otros.” (Fuster, 2009, p. 4).

Dois interessantes trabalhos destacam a história dos jogos educativos mostrando o seu aparecimento. Rabecq-Maillard, Histoire des Jeux Éducatif (1969) mostra o gradual aparecimento dos jogos educativos na história ocidental, a partir do século XVI, e Brougère, La notion de Jeu Éducatif dans l'école maternelle française au début du XXème siècle (1987), a penetração da ideia do jogo educativo na escola maternal francesa. Embora Rabecq-Maillard aponte o século XVI como contexto em que surge o jogo educativo, os primeiros estudos em torno do mesmo situam-se na Roma e Grécia Antiga.

Platão, em Les Lois (1948), comenta a importância do “aprender brincando”, em oposição à utilização da violência e da repressão. Da mesma forma Aristóteles sugere, para a educação o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparação

para a vida futura dos jovens. Mas, nessa época, ainda não se discute o emprego do jogo como recurso para o ensino.

Entre os romanos, jogos destinados à preparação física voltam-se para a formação, de soldados e cidadãos obedientes e devotos e a influência grega acrescenta-lhes cultura física, formação estética e espiritual.

O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem à presença de pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas à aprendizagem das letras. No entanto, o jogo sofre grandes preconceitos referentes ao seu valor ético, sociopolítico e epistemológico com o advento do Cristianismo. Na época medieval não havia condições para a expansão dos jogos, com a exceção dos jogos das festas religiosas, pois eram “considerados delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez” (citado em, Oliveira, 2006, p. 18). No contexto de todas as formas de exclusão do jogo, Duflo (1990) afirma que para julgar o jogo é preciso compreender quais são as suas funções e os seus efeitos no conjunto das atividades humanas.

Todavia o aparecimento de novos ideais traz outras concepções pedagógicas que reabilitam o jogo. Durante o Renascimento, a felicidade terrena, considerada legítima, não exige a mortificação do corpo, mas o seu desenvolvimento. Desta forma, a partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no cotidiano dos jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano. O jogo de cartas adquire, nessa época, o estatuto de jogo educativo pelas mãos do padre franciscano, Thomas Murner, cativando os alunos numa aprendizagem mais dinâmica. É nesse contexto que Racbeq-Maillaird situa o nascimento do jogo educativo O grande acontecimento do século XVI que coloca em destaque o jogo educativo é o aparecimento da Companhia de Jesus. Ignacio de Loyola compreende a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano e preconiza a sua utilização como recurso auxiliar do ensino.

Ao pôr em prática, em larga escala, os ideais humanistas do Renascimento, o século XVII provoca a expansão contínua de jogos didáticos ou educativos, nomeadamente com o avanço dos estudos matemáticos, (Leibniz, 2010), permite que uma nova visão de jogo seja resgatada provocando uma reavaliação intelectual do jogo. Multiplicam-se, assim, jogos de leitura, bem como diversos jogos destinados à tarefa didática nas áreas da História, de Geografia, de Moral, de Religião, entre outras, principalmente no ensino de matemática.

Os jogos popularizam-se, antes restritos à educação de príncipes e nobres, tornam-se posteriormente, veículos de divulgação e crítica. Jogos de trilha contêm a glória dos reis, suas vidas e ações; jogos de tabuleiro divulgam eventos históricos e servem como instrumento de doutrinação popular.

Com o advento da revolução francesa, o início do século XIX traz inovações pedagógicas. Há um esforço para colocar em prática princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Seguindo o contexto filosófico do jogo assumido pelos pensadores, Rousseau deu um novo sentido à filosofia de Kant que certamente influenciou Schiller na perspectiva lúdica. Esses pensadores apoiavam a ideia que o jogo, à sua maneira, oferecia uma aprendizagem da vida e o desenvolvimento do ser humano de forma indissociável.

A partir de Schiller, surgem algumas transformações, com a marcante frase da décima

quinta das cartas da obra *Cartas para a educação estética do homem*, segundo a qual “o homem só é de facto homem quando joga” (citado em, Veloso, 2009, p.1). O jogo é considerado por Schiller como vetor de harmonia, de beleza e de equilíbrio. Assim, o jogo revela-se como princípio de unidade e também como princípio de liberdade e legalidade. Quanto a isso, Rizzi e Hayde (citado em, Costa, 2011, p. 7) comentam que, “além de exercitar o corpo, os sentidos e as aptidões, os jogos também preparam para a vida em comum e para as relações sociais.” Mas é com Froebel que o jogo, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação, permitindo que o aluno construa representações do mundo, já que o jogo, nas mãos do educador, é um excelente meio de formar o aluno.

Com a expansão dos novos ideais de ensino crescem experiências que introduzem o jogo com vista a facilitar tarefas de ensino. Paralelamente, o desenvolvimento da ciência e da técnica constitui fonte propulsora de jogos científicos e mecânicos. Surgem jogos magnéticos para ensinar História, Geografia e Gramática.

A expansão dos jogos na área da educação dar-se-á no início do século XXI estimuladas pelo crescimento da rede de ensino infantil e pela discussão sobre as relações entre o jogo e a educação. Salienta-se que nem sempre o jogo no ambiente escolar foi aceite ou visto como didático, deparando-se ainda hoje com muita resistência em relação à sua aplicação. Segundo a inspetora Pape-Carpantier o “jogo não pode ocupar o lugar de lições morais e não deve absorver o tempo de estudo” (citado em, Kishimoto, 2013, p.17), ou seja, para a inspetora francesa, o jogo não se presta para a formação moral, nem mesmo colabora para o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, a utilização do jogo e a sua importância para a educação já foram estudadas por importantes teóricos, tais como Brougère, Brunhs, Duflo, Freire, Huizinga, Kishimoto, Pascal, Piaget, Schiller, Vygostki, Knijnita, entre outros que mostram a importância dele para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor ao proporcionar a descentralização individual, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

METODOLOGIA

A metodologia como parte integrada do estudo que se configura nos passos por onde o pesquisador deve caminhar

O tipo de investigação é qualitativo e quantitativo porque visa investigar um fenômeno social concreto, através da formulação de uma hipótese, cujas provas dirão se está certa ou não. Uma vez elaborado a hipótese, tem-se o objetivo de provar se ela está correta ou não. Nesse sentido, optamos pela realização da pesquisa mista – quantitativa e qualitativa que segundo Minayo (2004), procura descrever, compreender, explicar e analisar a realidade social, dirigindo-se a contextualizações relacionadas aos aspectos culturais, históricos, sociais e estruturais.

Desenho de investigação (Triangulação concomitante)

Voltando as apresentações pesquisas, que assim nos mostra sobre a pesquisa descritiva: Na pesquisa descritiva, se observam, registram, analisam, classificam, e interpretam os fatos, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência segundo Preste (2007, p. 26). A partir desse pressuposto o método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, nesta pesquisa se

utilizou o método dialético, através de sua ação recíproca, unidade polar onde "tudo se relaciona"; mudança dialética, negação ou 'tudo se transforma, passagem de quantidade á qualidade ou mudança qualitativa; interpretação dos contrários, contradição ou luta dos contrários, gênero descritivo, grau de escolaridade entre outros itens.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Este processo recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002). Foram duas escolas da rede Estadual do Estado do Amazonas no município de Coari.

Amostra

Para tanto, nossa amostra investigada foram professores/as **02 escola** da rede Estadual do Município de Coari no Amazonas, e **10 professores** lotadas na Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo e Inês de Nazaré Vieira, sendo que início Fevereiro/2020 a setembro/2020. Realizamos um contato presencial com o/a gestor/a da escola, para que pudéssemos nos apresentar e obter a permissão de aplicação da pesquisa sobre a inserção dos questionários e observação.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Abordagem da Investigação- Foi repassado para os professores voluntários docentes e orientadores pedagógico, **questionário semi estruturado** “Lúdico como ferramenta de ensino aprendizagem na Matemática do ensino fundamental na **Escola Estadual Presidente Kennedy.- Coari - Amazonas – Brasil** Revisão bibliográfica, leitura de periódicos, análise de documentos oficiais da escola (proposta pedagógica e plano de melhoria), internet, reuniões.

b) Observação direta e análise da prática pedagógica de alguns professores escolares e orientadores pedagógico, nossa amostra investigada foram professores/as 01 escola da rede Estadual do Município de Coari no Amazonas, e 10 professores.

Análise dos dados

Os dados serão analisados de acordo com os instrumentos aplicados;

a) Revisão bibliográfica, leitura de periódicos, análise de documentos oficiais da escola (proposta pedagógica e plano de melhoria), internet, reuniões.

b) Observação direta e análise da prática pedagógica de alguns professores escolares e orientadores pedagógico.

c) Aplicação de questionários semiestruturados, entrevista.

d) Análise documental dos planejamentos dos educadores, através de registo descritivo no caderno de campo.

Resultados integrais da pesquisa

Realizou-se uma breve explicação do funcionamento do jogo, detalhando que o mesmo possui cenário, e níveis que poderiam ser alcançados, à medida que as operações fossem respondidas corretamente, com a passagem de nível, bem como o aumento do valor disponível em caixa para a realização de compras maiores. Nesse momento, somente alguns educandos acompanharam a breve apresentação, sendo que a maioria já estava jogando e descobrindo as funcionalidades existentes no jogo, sem auxílio.

Pôde-se observar que, no primeiro contato que os educandos tiveram com o jogo, os mesmos demonstraram curiosidade para desvendar como o jogo poderia estar relacionado ao conteúdo que recentemente eles trabalharam em sala de aula. O ambiente lúdico, as cores, formas e produtos despertaram a atenção deles para explorar o jogo. Os educandos demonstraram interesse em participar das atividades propostas no jogo por ser uma atividade diferente da que eles estão habituados a trabalhar em sala de aula. Além disso, por mais que alguns dos educandos tenham acesso a tecnologias em suas residências, eles acessam de forma livre, sem acompanhamento. Neste sentido, com atividades no ambiente escolar com acompanhamentos de profissionais, acredita-se que o aproveitamento dos mesmos poderia ser maior.

À medida que avançavam de nível nos ambientes, compartilhavam com os colegas que estavam ao seu lado, de uma forma saudável, para acompanhar também e conferir qual o nível ou cenário que seus colegas estavam, bem como auxiliando nas contas e escolha dos produtos que correspondessem ao valor disponível em caixa.

Pôde-se observar também, que a turma possui diferenças em relação aos níveis de aprendizado, sendo que alguns educandos tinham uma facilidade maior na realização dos cálculos e outros apresentaram algumas dificuldades à medida que os cálculos ficavam mais complexos. Acredita-se que isso se deve, também, à idade que alguns possuem, sendo que na turma existem alunos que ingressaram no Ensino Fundamental com idade inferior à grande maioria da turma.

Tabela 1 – Demonstração da prova piloto

Descrição	Turma que fez teste Piloto/ nº 26 alunos	%	Turma que não fez o teste Piloto Nº 28 alunos	%
Nível de Aproveitamento Escolar na área de Matemática na totalidade	25 alunos	90,75%	03 alunos	0.03%
Nível de aproveitamento em subtração e adição	26	100%	16	50,2%
Nível de Aproveitamento em Raciocínio lógico	26	100%	10	30,8%

Fonte: Própria pesquisadora (2018)

A tabela a cima faz a amostragem significativa da prova piloto de jogos digitais como ferramenta do ensino e aprendizagem da matemática da turma pesquisa durante dois semestres tiveram de aproveitamento.

Tabela 2 – Representação da importância dos jogos na aprendizagem

	1 ano A Número de professoras: 03 Tempo de atuação: 5 a 10 anos / nível superior	2 ano Número de professoras: 03 Tempo de atuação: 10 a 20 Anos/ nível superior	3 ano Número de professoras: 04 Tempo de atuação 7 a 25 Anos/02 nível superior e 02 Cursando.
Item 01	a)Concorda que os jogos incentivam os alunos;]b)os alunos passam a se interessar mais pela matéria; c) torna a aprendizagem significativa	a) é fundamental trabalhar a matemática de forma lúdica; b) jogos atuam como desmistificador; c) jogo como a concretização da aprendizagem.	a) oportuniza assimilar os conceitos matemáticos; b) as crianças têm mais disposição e encantamento c)aprendizagens prazerosas e significativas.
Item 02- a)	a) contagem diária dos alunos; boliche com numerais; b)usando pedrinhas e canudinhos. c).	a) usa sempre material concreto; b) utiliza sementes, bingo, pedras; c) material da realidade do aluno: milho, pedras e etc.	a) utiliza dados, baralhos e dominós; b)brinquedos de encaixe; c)figuras de animais para classificação.
02 – b)	a) frascos de água, atividades simples; b) recipientes cheios e vazios; c) trabalhando em grupos, material dourado	a) o aluno precisa manipular e visualizar; b) passeios, material concreto; c) músicas e estórias.	a) fazendo os alunos vivenciar situações; b) usa sementes para contar e registrar; c)usando vários recipientes de medida.
02 – c)	a) palitos coloridos; b) observação dos objetos pelo tamanho; c) tangran, palitos.	a) utilizando sucatas; b)material em sala de aula; c) jogos de bola, corda.	a)utilizando material concreto; b) uso de blocos lógicos de madeira; c) com figuras de animais.
02 – d)	a)saquinhos com vários materiais e peso; b)balança para comparação; c) areia, algodão e feijão.	a) medidas não padronizadas, depois medidas padrão; b) embalagens e encartes; c) Com certeza, pois pode trabalhar com coisas que gosta em várias disciplinas.	a) colhendo informações dos alunos sobre peso e altura; b) balança para pesar os alunos; c) comparação entre os tipos de balança para pessoas e coisas.

Fonte da própria pesquisadora (2018)

Outro fato observado durante a aplicação do jogo foi que, à medida que os níveis ficavam com um grau de dificuldade mais avançado, os educandos tinham dificuldade em resolver mentalmente as operações, tentando pela compra aleatória de produtos ou a solicitação de ajuda para o professor ou para o autor deste trabalho que acompanhou a validação, para auxiliar a efetuar a compra que correspondesse às regras do jogo.

Por outro lado, alguns educandos citaram a possibilidade de ter cálculos com grau de dificuldade ainda maior do que os encontrados no jogo. Isso se deve principalmente em razão da concorrência natural que existiu entre eles, em realizar as operações e concluir todos os níveis do jogo.

Do ponto de vista da professora, o jogo educacional digital desenvolvido foi considerado uma proposta relevante para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem na área de Matemática, por ser uma atividade diferente, onde os educandos foram desafiados a usar o

raciocínio para encontrar as respostas. A professora destacou que o jogo permitiu que os educandos desenvolvessem a concentração para jogar, raciocínio para identificar os produtos que eles poderiam comprar e que estivessem de acordo com os valores disponíveis em caixa, além de exercitar a paciência e atenção para observar os valores que somados, poderiam levar à resposta correta.

Sobre pontos a melhorar no jogo, a professora responsável pela turma não realizou nenhum apontamento, apenas parabenizou pela realização do projeto de pesquisa.

Ressalta-se também a excelente receptividade e atenção por parte dos diretores da Escola, em disponibilizar a estrutura de laboratórios e, principalmente, em proporcionar que a atividade pedagógica pudesse ser aplicada aos educandos. Deixaram bem evidente que estão sempre disponíveis e apoiam toda e qualquer atividade que venha a complementar e auxiliar no aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico contribui positivamente para que a criança obtenha sucesso na busca por novos conhecimentos e compreenda que possa acertar ou errar. Com a realização do jogo notou-se nas crianças a utilização de habilidades como, por exemplo, a contagem, coordenação motora, atenção, saber esperar a vez, noção espacial e conferência dos resultados apresentados. Atende ao objetivo, ensino da matemática na deve oferecer oportunidades de situações significativas de aprendizagem, e que o lúdico deve estar sempre presente, auxiliando no ensino do conteúdo, proporcionando a aquisição de habilidades e desenvolvendo capacidades motoras.

Na pesquisa procurou-se discutir a importância de atividades lúdicas para a construção do conhecimento matemático de crianças de 6 a 8 anos; verificou-se o conhecimento que as crianças apresentavam em relação a matemática antes da aplicação do jogo digital e observou-se que apresentavam dificuldades para resolver a atividade proposta para passa de nível. Houve a aplicação do jogo com a finalidade de verificar se ocorre a construção do conhecimento matemático e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Analisou-se a evolução do conhecimento matemático da criança após a aplicação da atividade. Constatou-se que é possível aprender utilizando o lúdico como recurso metodológico e pode-se confirmar as hipóteses levantadas no início do trabalho. Na atividade desenvolvida foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios que se pode articular o lúdico como ferramenta de Ensino e aprendizagem do ensino de Matemática.

Desse modo, podemos dizer que os jogos contribuem para a educação à medida que os alunos se sentem motivados a jogar e mesmo sem perceber acabam aprendendo. Para que os jogos sejam eficazes é necessário que os professores planejem suas aulas, buscando ter claros os objetivos que pretende alcançar com o aluno durante a aplicação de determinado jogo.

Assim, espera-se que a aplicação de atividades lúdicas se torne mais frequente no ambiente escolar, estimulando e motivando os alunos a um aprendizado prazeroso.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 8ª ed. Petrópolis, Vozes, 2000.
- AZOLA, Larisse de Fátima Lopes; SANTOS, Naira Cristina Gonçalves. Jogos na Educação Infantil. 2010. 50f. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais.
- BATISTA, Nailson dos Anjos. O Ensino da Matemática na Educação Infantil através das Atividades Lúdicas. 2012. 29f. Grupo Educacional Uninter, Macapá.
- BOUGÈRE, G. Jogo e educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos> Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais; Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Formação pessoal e social. V. 1. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Formação pessoal e social. V. 3. Brasília: MEC, 1998.
- FALKEMBACH, G. A. M. (2005) Concepção e Desenvolvimento de Material Educativo Digital. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 3, n. 1, Maio. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13742/7970>>. Acesso em: 23 de maio de 2018.
- HORIE, R. M. (1999). Projetos gráficos utilizando Corel Draw, Photoshop, Page Maker e Acrobat. São Paulo: Érica.
- JOGOS360.(2015)Double Digits. Disponível em: <http://jogos360.uol.com.br/double_digits.html>. Acesso em: 12 de junho de 2017.
- KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, M. Jogos no Ensino da Matemática na Educação Infantil: O papel do Lúdico na Compreensão e Desenvolvimento do Raciocínio Lógico. 2008. 56f. Universidade de Taubaté, Ubatuba.
- QUEROJOGAR.COM.BR. (2015) Desafio de Matemática: soma, subtração, divisão e multiplicação. Disponível em: <<http://www.querojogar.com.br/jogosonline/desafio-matematica.html>>. Consultado em 12 de junho de 2017.
- RANGEL, A. C.; BERCHT, M.; FERREIRA, L. F. (2005). A educação Matemática e a construção do número pela criança, mediada pela tecnologia digital. Revista Novas Tecnologias na Educação, v.3 n. 1, Maio. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/13817/8007>>. Acesso em: 18 de abril de 2018.
- SANTOS, J. L.; SANTOS, G. B.; ARAGÃO, I. G. (2013). Possibilidades e Limitações: as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/possibilidades-e-limitacoes-as-dificuldades-existent-no-processo-de-ensino->

aprendizagem-da-matematica/>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

MIRANDA, Estelbina A. Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa. 2. ed. Assunção Paraguai. A4 Diseños, 2010. 136p.

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

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

AGUIAR, R. (2008) As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/outros/Aguiar_Rosane.pdf>. Vérticesv.10, n. 1/3, jan./dez. Acesso em: 30 de março de 2015.

SILVEIRA, S. R.; RANGEL, A. C. S.; CIRÍACO, E. L. (2012). Utilização de jogos digitais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Canoas: Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia. Disponível em: <seer.canoas.ifrs.edu.br/26er/index.php/tear/article/download/3/3>. Acesso em: 09 de abril de 2018.

QUEROJOGAR.COM.BR. (2015) Desafio de Matemática: soma, subtração, divisão e multiplicação. Disponível em: <<http://www.querojogar.com.br/jogosonline/desafio-matematica.html>>. Consultado em 12 de junho de 2017.

10

Docência e os desafios quanto ao uso das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas no contexto escolar do ensino fundamental II no Colégio Militar da Polícia Militar-CMPM1 na cidade de Manaus-AM, no ano de 2021

Teaching and the challenges regarding the use of new technologies as pedagogical tools in the context of elementary school education in the military police military college-CMPM1 in the city of Manaus-AM, in the year 2021

Glauceide Galvão Ribeiro

Professora da Rede Estadual do Amazonas Graduada em Licenciatura em Letras (Universidade Estadual do Amazonas- UEA), Mestrado em Ciências da Educação (Universidad Del Sol)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.10

RESUMO

O presente estudo aborda a Docência e os desafios quanto ao uso das Novas Tecnologias como Ferramentas Pedagógicas no contexto escolar das Práticas Docentes, com ênfase na Educação no Ensino Fundamental II. Trata também das principais tecnologias utilizadas em sala de aula, e de que forma as tecnologias podem contribuir para o aprendizado dos alunos utilizando-as como instrumentos pedagógicos na escola, visto que as inovações tecnológicas permitem um ensino com mais dinamismo, desde que os professores estejam preparados para inserção da NTCl,s no ensino aprendizagem. É importante também tomar cuidado quanto aos alunos não direcionarem as tecnologias para outros caminhos que não seja o foco dos estudos. Diante disso é necessário pautar também os aspectos positivos e negativos que foram identificados pelos profissionais no momento do uso das tecnologias na escola durante as aulas. A questão norteadora deste estudo encontra-se voltada para a seguinte questão problemática: Como os docentes estão enfrentando os desafios quanto ao uso das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas no ensino-aprendizagem dos alunos do Colégio Militar da Polícia Militar no ensino fundamental na Cidade Manaus-Am? Tendo como objetivo geral analisar como os docentes enfrentam os desafios ao utilizarem as tecnologias no contexto escolar como ferramentas pedagógicas na aprendizagem com os alunos. Direcionado pelos objetivos específicos pautados em verificar a prática docente quanto ao uso da tecnologia na sala de aula, identificar as principais tecnologias utilizadas em sala de aula, especificar as diferentes contribuições para o aprendizado dos alunos na utilização dos instrumentos tecnológicos na escola e enumerar os aspectos positivos e negativos identificados pelos profissionais da escola quanto ao uso das tecnologias nas salas de aulas. O estudo foi baseado nas obras e Valente (1993), Oliveira e Moura (2015) e (2013), Alonso (1998), Demo (1998), Moran (1998), A base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre outros.

Palavras-chave: docência. uso das novas tecnologias. desafios.

ABSTRACT

This study addresses the teaching and the challenges regarding the use of New Technologies as Pedagogical Tools in the school context of Teaching Practices, with emphasis on Education in Elementary II. It also deals with the main technologies used in the classroom, and how technologies can contribute to student learning by using them as pedagogical tools at school, since technological innovations allow for a more dynamic teaching, as long as teachers are prepared to insert NTCI's in teaching and learning. It is also important to be careful that students don't direct the technologies to other paths that are not the focus of their studies. In view of this, it is also necessary to point out the positive and negative aspects that were identified by the professionals at the moment of the use of technologies at school during the classes. The guiding question of this study is focused on the following problematic issue: How are teachers facing the challenges regarding the use of new technologies as pedagogical tools in the teaching-learning of the students of the Military Police Military School in Manaus-Am? The general objective is to analyze how teachers face the challenges when using technologies in the school context as pedagogical tools in learning with students. Directed by the specific objectives guided in verifying the teaching practice regarding the use of technology in the classroom, identify the main technologies used in the classroom, specify the different contributions to student learning in the use of technological tools in school and list the positive and negative aspects identified by school professionals regarding the use of technologies in the classroom. The study was based on the works and Valente (1993), Oliveira and Moura (2015) and (2013), Alonso (1998), Demo(1998), Moran (1998), The Common National Curricular Base (BNCC) among others.

Keywords: teaching. use of new technologies. challenges.

INTRODUÇÃO

As transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada têm causado enorme impacto no contexto educativo, exigindo dos profissionais posturas em busca de novas aprendizagens, proporcionando desafios enormes no que se refere à formação de professores.

A princípio o uso da tecnologia em educação era muito desvalorizada por parte dos professores, em virtude das más experiências vivenciadas que se impunham, como o excessivo rigor do tecnicismo, dos conceitos de Programa de Qualidade Total implantado nas empresas e transferido diretamente para as escolas que defendiam um eficácia ou eficiência, um domínio total das técnicas, e o alcance de resultados quantitativos, sobrecarregando assim os professores, o que causou rejeição ao uso das tecnologias na educação por parte da maioria.

Esse cenário já está ultrapassado, pois a maioria possui domínio das técnicas, no entanto, ainda há desafios para serem superados como a dissociação entre a formação e a prática e do uso da tecnologia na educação apenas como instrumento de aprendizagem. Na contemporaneidade a exigência é pautada no uso das tecnologias, visto sob a ótica do ensino aliado a pesquisa como princípio educativo, na qual as habilidades de intervenção do conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de o armazenar.

Dessa forma, o referente artigo cujo tema é docência e os desafios quanto ao uso das tecnologias no contexto escolar com professores do ensino fundamental II no Colégio Militar da Polícia Militar-CMPM1, na Cidade de Manaus-Am, no ano de 2021, Brasil, analisou como os docentes enfrentam os desafios quanto ao usos das tecnologias no contexto escolar como ferramentas pedagógicas na aprendizagem dos alunos em um Colégio Militar da Polícia Militar-CMPM1, no ensino fundamental na Cidade de Manaus-Am. O que se mostrou questionável é a realidade quanto as dificuldades ao uso da tecnologia por parte de vários docentes nas salas de aula.

Para compreender quais são esses obstáculos, a referida pesquisa teve como objetivo principal analisar como os docentes enfrentam os desafios quanto ao usos das tecnologias no contexto escolar como ferramentas pedagógicas na aprendizagem dos alunos em um Colégio Militar da Polícia Militar no ensino fundamental II na Cidade de Manaus-Am- Brasil. Com esse estudo foi possível coletar informes de professores da educação básica, que falaram sobre o panorama da área e compartilharam suas experiências com o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula.

AS PRINCIPAIS TECNOLOGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA PELOS DOCENTES E OS DESAFIOS DAS FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O que se entende por Tecnologia?

A palavra tecnologia é de origem grega: tekne e significa “arte, técnica ou ofício”. Já a palavra logos significa “conjunto de saberes”. Por isso, a palavra define conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas

situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana.

Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria. Se pensarmos a tecnologia como modificadora do meio onde vivem os homens, devemos pensar que tudo é tecnologia, desde uma pedra (Idade das pedras ou pré-história) usada para utensílios e armas, até os mais modernos computadores da idade contemporânea.

A tecnologia surge para facilitar a vida humana e seus afazeres, a partir do século XVIII com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo às tecnologias desenvolvem-se em um ritmo acelerado, até atingir aos dias contemporâneos onde vemos a tecnologia muito mais avançada.

Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita de especialização de suas ciências. Neste contexto, aparece um novo formato de educação, no qual giz, pinceis, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem, necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógica a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo.

De acordo com Carvalho:

“A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) nos seus aspectos constitutivos, deliberaram o compromisso do poder público em propiciar investimentos tecnológicos para o desenvolvimento de atitudes de gestão compatíveis com as exigências globais, conferindo aos sujeitos a responsabilidade de ultrapassar os dogmas burocráticos e funcionalistas que tornaram o espaço escolar impermeável e rígido às mudanças.”(CARVALHO, Marcelino. Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas, junho de 2014).

No campo educativo, a história da tecnologia se desenvolveu nos Estados Unidos a partir da década de 1940.

A tecnologia foi utilizada visando formar especialistas militares durante a Segunda Guerra Mundial e, para alcançar tal objetivo, foram desenvolvidos cursos com o auxílio de ferramentas audiovisuais. Como matéria no currículo escolar, a tecnologia educacional surgiu nos estudos de educação Audiovisual da Universidade de Indiana, em 1946. O uso dos meios audiovisuais com um intuito formativo constituiu o primeiro campo específico da tecnologia educativa e desde então têm sido uma área permanente de investigações.

Nessa mesma época, iniciou-se uma segunda vertente de desenvolvimento, com trabalhos fundamentados no condicionamento operante e aplicados ao ensino programado. Essa vertente fundamentou-se nos estudos desenvolvidos por B. F. Skinner. Assim, nessa proposta, teve início o uso da tecnologia educativa como área de estudo no Reino Unido (DE PABLOS, 1998). No decorrer da década de 1950, a psicologia da aprendizagem tornou-se campo de estudo curricular da tecnologia educacional.

Na década de 1960, houve grande avanço no desenvolvimento dos meios de comunicação de massa no âmbito social. A "revolução eletrônica", sustentada em um primeiro momento pelo rádio e pela televisão, foi fundamental para que houvesse uma revisão de inigualável importância aos padrões de comunicação empregados até então. Esse desenvolvimento influenciou a vida cotidiana de milhões de pessoas, tanto "nos costumes sociais, na maneira de fazer política, na economia, no marketing, na informação jornalística como também na educação" (DE

PABLOS, 1998, p. 52).

Os Estados Unidos e o Canadá formaram o grupo de países considerados como o cerne original desses acontecimentos revolucionários na área da comunicação. A década de 1970 foi o marco inicial do desenvolvimento da informática, com o emprego de computadores utilizados para fins educativos.

Assim, foram enfatizadas, principalmente, as aplicações com o ensino assistido por computador (EAC), e nos Estados Unidos se realizaram experiências com o objetivo de mostrar como a utilização dos computadores no ensino poderia ser eficaz e mais econômica, visto que os próprios professores desenhavam os programas a partir da linguagem de autor, Pilot (*apud* DE PABLOS, 1998; GROS, 2000; HARASIM *et al.*, 2000).

No Brasil, o uso das tecnologias na educação esteve primeiramente voltado para o ensino a distância. O Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, realizaram as primeiras experiências educativas com o rádio. Entre essas experiências destaca-se a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), que visava alfabetizar e apoiar a educação de jovens e adultos por meio das "escolas radiofônicas", principalmente na região norte e nordeste do Brasil. Outro projeto importante transmitido pelo rádio MEC foi o projeto Minerva.

De 1967 a 1974 foi desenvolvido, em caráter experimental, o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) com a finalidade de usar o satélite doméstico, utilizando o rádio e a televisão como meios de transmissões com fins educacionais. Essas atividades eram subdivididas em dois projetos: um era direcionado para as três primeiras séries do ensino fundamental e outro para o treinamento de professores. Vale destacar, contudo, que o projeto foi encerrado em 1976.

Registros históricos indicam que, no Brasil, a primeira estação de televisão foi a TV TUPI, inaugurada em 1950 na cidade de São Paulo. As experiências educativas importantes iniciaram-se em 1969 por meio da Televisão Cultura, que passou a transmitir o curso Madureza Ginásial. O grande desafio do curso foi provar que era possível transmitir, pela televisão uma aula agradável e eficiente.

Nessa mesma época, o sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão passou a desenvolver atividades educativas de 5ª a 8ª séries. A então Fundação Teleducação do Ceará (FUNTELC), mais conhecida como Televisão Educativa (TVE) do Ceará, começou em 1974 a desenvolver ensino regular de 5ª a 8ª séries, bem como a produzir e veicular os programas de televisão e a elaborar o material impresso (SARAIVA, 1996). Outro projeto educativo direcionado para o mundo do trabalho, desenvolvido desde 1978, foi o Telecurso 2º grau, implementado pela Fundação Roberto Marinho (FRM) em parceria com a fundação Padre Anchieta (mantenedora da TV Cultura de São Paulo) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). A experiência indicou que houve sucesso na realização das atividades e em 1981 foi criado o Telecurso 1º grau, com apoio do MEC e da Universidade de Brasília (UnB).

No ano de 1994, a série televisiva ganhou uma revisão metodológica, sendo a dramaturgia adaptada à educação. Esse novo formato de telecurso foi criado em 1995 com o nome de Telecurso 2000 (BARROS, 2003; SARAIVA, 1996). O Telecurso 2000 foi designado de Ensino e não Educação a Distância, apresentando "uma proposta de ação tendencialmente caracterizada

pela instrução, transmissão de conhecimentos, pelas informações e pelo treinamento de pessoas para o universo do trabalho" (BARROS, 2003). Outro grande desafio do telecurso tem sido dar atendimento aos deficientes visuais em uma telesala adaptada no Instituto Benjamim Constant, no Rio de Janeiro, na qual os alunos têm acesso ao site na Internet, informações das disciplinas e central de atendimento tutorial.

O Telecurso, além de ser realizado em todo território nacional, foi também desenvolvido em Portugal pela federação das Mulheres Empresariais e Profissionais, que por intermédio de um convênio com a empresa responsável pelo Telecurso disponibilizou o programa aos países de língua portuguesa. Nessa proposta, foram incluídos os países africanos, como Angola, Moçambique e Cabo Verde. Em outros países como a Inglaterra, houve uma adaptação do curso de Geografia visando a sua utilização na rede pública de ensino, possibilitando aos alunos adquirirem conhecimentos sobre o Brasil.

No Brasil, especificamente no meio educacional, ainda estamos nos acostumando a pensar na palavra de ordem que impera no mercado de trabalho: adquirir conhecimento e informação. Porém não basta somente adquiri-los, é necessário que sejamos capazes de construí-los de modo que nos ajudem a crescer profissional e pessoalmente. Como podemos constatar, neste milênio tecnológico, a informação é a palavra-chave e tem sido utilizada por diversos autores nos ambientes virtuais como também em muitas instituições públicas ou privadas, de ensino convencional ou a distância, que oferecem 'conhecimento e formação atualizada' a quem queira, síncrona ou assíncrona, estando no lugar que queira, sempre que possa conectar-se à rede das redes.

Nesse sentido compreende-se que o uso da tecnologia é um elemento muito importante quanto a auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na sala de aula. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Atualmente o professor precisa assumir seu papel de mediador do saber, ou seja, ser o responsável em mostrar como se busca o conhecimento, desenvolvendo no aluno a capacidade de se auto educar, construir seus próprios conceitos e ter autonomia para decidir e resolver os seus problemas, participando ativamente da sociedade em que vive.

A educação tem passado por momentos revolucionários que nos fazem pensar, organizar e traçar um plano de ação sobre todas essas tecnologias que estão batendo em nossas portas e que os professores reconhecem a importância de um ensino informatizado, isso é fato. Agora, será que esses profissionais possuem o amparo e o apoio para assumir essa nova responsabilidade? Acredita-se que uma das barreiras mais difíceis nessa situação escolar consiste no fato de que nossa sociedade precisa mudar de pensamento, na forma de agir, conscientizar-se de que essa realidade tem que ser assumida, que não pode ser mais adiada ou ignorada pelos educadores, pelos governantes e, também, pela sociedade em geral.

Dessa forma, o espaço escolar deve ser reestruturado não só fisicamente. Professores e gestores devem planejar e desenvolver ações a fim de qualificar profissionais que possam atender a essa demanda educativa, incorporando a realidade virtual no ensino e na aprendizagem,

no currículo escolar, nas metodologias inovadoras. Como? Promovendo formação adequada aos profissionais, fazendo alianças e parcerias e, assim adequando o espaço escolar às necessidades dos educandos.

A realidade é que se escreveu muito pouco disso. Necessita-se de avaliações e pesquisas exaustivas e profundas sobre o impacto das NTIC na sala de aula e nos sistemas educacionais. Elas nos dariam clareza sobre os motivos dos acertos e fracassos, assim como sobre os desafios que devemos enfrentar. Entretanto, a falta de pesquisa sobre o impacto das NTIC não é exclusiva do setor educativo: existe uma preocupante ausência de estudos que analisem as NTIC em relação às transformações sociais, políticas e culturais que elas promovem no interior de nossas sociedades, e em consequência, [que permitam identificar as responsabilidades e desafios educativos implicados com intuito de promover maior justiça social e progresso democrático (TEDESCO, 2004, p. 98).

Para que as Novas Tecnologias no ensino possam ser satisfatórias é preciso equipar e manter nossos estabelecimentos de ensino com condições adequadas para o pleno atendimento da demanda escolar, oferecer qualificação profissional aos professores e, promover mudanças culturais, valorizando o educador.

Nesse sentido, considerando que as tecnologias invadem as salas de aula, mesmo quando não haja recursos implementados, torna-se imprescindível que o professor busque na formação inicial e continuada a apropriação de conhecimentos que vão lhe permitir a prática na sala de aula.

METODOLOGIA

Para melhor êxito na pesquisa foi realizado a pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa considerando as duas de extrema importância, visto que a quantitativa se refere à todas as informações que podem ser quantificadas em números para sua classificação e análise, e ela demanda o uso de técnicas estatísticas.

Tanto os qualitativos quanto os quantitativos devem ser delineados em ordem de alcançar os objetivos propostos, produzindo resultados que podem confirmar ou negar as hipóteses lançadas. Os métodos qualitativos descrevem uma relação entre o objetivo e os resultados que não podem ser interpretadas através de números, nomeando-se como uma pesquisa descritiva. Todas as interpretações dos fenômenos são analisadas indutivamente (FERNANDES, 2009). Este tipo de metodologia é empregue com mais frequência em pesquisas de natureza social e cultural com análise de fenômenos complexos e específicos

Por outro lado, estão os métodos quantitativos que acreditam que tudo deve ser quantificado para promover resultados confiáveis. Trabalham com dados numéricos e técnicas estatísticas tanto para classificar como para analisar os resultados, desta forma são mais empregados em pesquisas nas áreas biomédicas e exatas, nomeando-se como uma pesquisa tanto descritiva como analítica (FERNANDES, 2009).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bauer (2017) evita números, lida com interpretações das realidades sociais e é considerada pesquisa suave (soft). Oliveira (2013) cita que se trata de um processo de reflexão e análise da realidade através do uso de métodos e técnicas que promulgarão a compreensão mais detalhada do que se estuda em seu contexto histórico ou sua estruturação.

Dessa forma, a pesquisa possibilitou uma análise da realidade dos docentes quanto suas metodologias e analisou como os mesmos enfrentam os desafios ao uso das tecnologias no contexto escolar como ferramentas pedagógicas na aprendizagem dos alunos.

Assim a pesquisa apresenta total relevância para que se chegue a um resultado satisfatório do tema sugerido. A pesquisa segundo Minayo (1993, p.23) é considerada como

“atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Para melhor conhecimento da realidade foi feita uma pesquisa de campo, onde o pesquisador adentrou a realidade do sujeito da pesquisa, e isso o permitiu colher informações relevantes com o objetivo de obter resultados plausíveis para melhor conhecimento da realidade.

Desenho de investigação (Triangulação concomitante)

O presente estudo teve como fonte norteadora o **enfoque bibliográfico**, constituído principalmente de artigos científicos e livros, visto que permitiu a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplo.

Para se obter os resultados esperados; valeu-se do **método hipotético-dedutivo (Popper)** no qual a partir da hipótese formulada deduz-se a solução do problema.

A referida abordagem se propôs entender a realidade de vinte (20) professores do ensino fundamental II, onde buscou identificar quais os desafios que eles enfrentam no dia a dia da sala de aula utilizando as tecnologias como ferramentas pedagógicas na aprendizagem dos alunos.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Esse estudo realizou-se no Colégio Militar da Polícia Militar- CPM1, na cidade de Manaus-Am, Brasil. O referido colégio situa-se à Rua Marques da Silveira S/N, esquina com a Av. Codajás - Petrópolis (2,86 km) 69063-390 Manaus, AM. O "CPM I - Unidade Petrópolis - Subunidade Cachoeirinha DISCIPLINA, HONRA E EDUCAÇÃO foi criado em 04 de fevereiro de 1994, através do Decreto Lei nº 15.831 para atender os dependentes de policiais militares, e à comunidade amazonense, obteve autorização de funcionamento, conforme parecer nº 082/94, aprovado em 15 de setembro de 1994, pelo egrégio Conselho Estadual de Educação. Em 1997, foi reconhecido pelo parecer 077/97, aprovado em 29 de agosto de 1997/CEE/AM, com os cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas tem sua atuação educacional em consonância com os fins da Educação Nacional: leis, diretrizes e normas do Sistema Estadual de Ensino. Para a consecução de suas finalidades, princípios e objetivos, o Colégio poderá assinar e manter convênios, acordos e contratos, dentro da legislação pertinente, com entidades públicas e/ou privadas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados foram coletados após aplicação dos questionários e os dados codificadas em gráficos e tabelas, para discussão por meio da visão dos docentes em relação ao tema abordado, destacando o perfil dos docentes sujeitos dessa pesquisa, os dados profissionais e suas experiências quanto ao uso NTIC, s em seu cotidiano escolar, que foi iniciado com a apresentação dos docentes, seguindo-se dos resultados obtidos sobre suas concepções e experiências e desafios ao uso das Novas tecnologias.

Análise dos dados

Creswell, (2010, p. 256), descreve que: A análise dos dados na pesquisa de está relacionada ao tipo de estratégia de pesquisa utilizada para os procedimentos. Assim, em uma proposta, os procedimentos precisam estar identificados com o projeto.

Entretanto, a análise ocorre tanto na abordagem quantitativa (análise numérica) quanto na qualitativa (descrição e análise temática do texto ou imagem) e frequentemente entre as duas abordagens. Portanto, percebe-se que através do conceito acima apresentado pelo autor, a análise de dados deve estar em consonância com a pesquisa, a fim de apresentar um trabalho rigoroso pautado em resultados válidos e respaldados pelos dados obtidos.

A seguir foram tabulados em gráficos e tabelas os resultados dos questionários onde apresentará o quantitativo de docentes, tempo de trabalho na escola, quais as dificuldades enfrentadas no uso das tecnologias, os tipos de tecnologias utilizadas na escola e se orientam os seus alunos quanto o uso das tecnologias com responsabilidade e consciência ao utilizarem as tecnologias nas atividades.

Resultados integrais da pesquisa

Para levantamento e análise de dados, com o objetivo de compreender as diversas perspectivas, interpretações e as tendências no ambiente escolar sob a visão do professor, aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas. Tal questionário justifica-se pela necessidade de compreender como os docentes enfrentam a introdução das tecnologias nas escolas e os quais os desafios que precisam superá-los.

Triviños (2008) em seu livro “Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação) destaca a importância da aplicação e análise de um questionário antes da aplicação de outros instrumentos.

Os resultados do questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semiestruturadas e observação livre. Isto significa que as respostas dos questionários devem ser conhecidas e interpretadas, antes da aplicação dos outros instrumentos. Por outro lado, já sabemos que a entrevista semiestruturada individual ou grupal apresenta como traço peculiar um investigador, cujo conhecimento da teoria e do tópico, cujo conhecimento da teoria e do tópico lhe permite desenvolver esse caráter. (TRIVIÑOS, 2008, p.171).

A partir da análise interpretativa das respostas ao questionário, traçou-se um perfil do ponto de vista inicial dos professores em relação aos desafios enfrentados ao uso das tecnologias nas salas de aulas.

As informações obtidas são relevantes para maior articulação nos procedimentos da

pesquisa, pois foi possível verificar as práticas dos docentes, as tecnologias utilizadas nas salas de aulas, as contribuições das tecnologias para aprendizagem e os pontos positivos e negativos quanto ao uso das novas tecnologias nas salas de aulas.

Sendo assim, o formato de questionários tornou-se possível para o levantamento de dados importantes para total compreensão aos desafios em relação aos desafios ao uso das novas tecnologias por parte dos docentes.

O perfil do professor de hoje é muito diferente de algumas décadas. Atualmente, o profissional deve cada vez mais estar atualizado para acompanhar os avanços educacionais e tecnológicos. E isso implica diretamente em muito estudo e leitura.

Antes o professor era visto como o transmissor de conhecimentos, o que detinha o saber e deveria depositá-lo na cabeça do aluno. O professor tinha a função de ensinar, porém essa função sofreu mudanças e continua sofrendo modificações de acordo com os interesses e as necessidades de cada época. Hoje tudo começa a ser questionado, tudo é mutável, inclusive o pensamento, que passa a ser visto como um processo contínuo e inacabados.

O professor não deve apenas dominar o conteúdo que terá de transmitir, mas também saber como onde e como usar o seu conhecimento. De nada adianta ter domínio dos conteúdos sem ter discernimento para fazer o uso adequado deles.

Para Paulo freire (2000) quem ensina aprende e quem aprende também ensina, e essa frase é levada em consideração já que não há docência sem discência. Numa sala de aula o professor sempre está aprendendo com suas aulas, com seus alunos e isso são provas de que o perfil do educador de hoje não é apenas a transferência do seu conhecimento para o educando, não é apenas dizer a resposta sem saber como se faz o professor deve aguçar as capacidades, a curiosidade do seu aluno.

Ensinar é uma prática que vai envolver o aluno o professor e o conhecimento e para isso é necessário que este interaja e compartilhe com seus alunos, é trocar os seus conhecimentos como o educando. O professor deve trocar experiências vividas, principalmente do cotidiano do aluno e com isso se trás exemplos reais e se torna mais fácil de aluno entender.

O domínio do assunto é uma característica fundamental no processo de ensino e todo bom professor deve estar atento a isso. Ele tem que ter firmeza e certeza dos conteúdos, dessa forma passa segurança e, conseqüentemente, prende a atenção do aluno, torna a aula mais interessante. O domínio só acontece quando o professor confia em si mesmo fazendo com que o aluno também confie nele.

Antes de entrar na sala de aula o professor precisa saber a finalidade de sua aula, tem que ter objetivos: o que eu quero passar para meus alunos hoje? Para isso ele precisa sistematizar suas aulas com um plano de aula, que é os conteúdos e atividades a serem dada, a metodologia da aula, seqüência didática e as formas de avaliação

Assumir riscos faz parte da prática educativa, é preciso aceitar o novo, aceitar que tudo se renova, a forma como se trabalha deve ser revista e estar sempre se atualizando, aceitando o novo os riscos de rejeição diminuem. Com base nisso o professor deve sempre estar ampliando seus conhecimentos, seus métodos de trabalho, não deve se prender a uma metodologia sem resultados, ele deve rever sempre suas aulas: o que deu certo? O que não deu? Que métodos

foram eficazes? Sua forma de trabalhar deve ser um atrativo para que o aluno não se distancie ainda mais do seu professor.

Dessa forma, o perfil do professor do ensino fundamental hoje tem que englobar essas características, pois o alunado é uma clientela que estão quase 24 horas informatizados, isso requer que o professor tenha preparo para a tender e acompanhar esse perfil de estudante.

O resultado obtido com o questionário é apresentado por meio de gráficos, buscando mostrar os maiores desafios enfrentados pelos professores quanto ao uso de novos recursos tecnológicos dentro da sala de aula e sua relação com eles.

Gráfico 1 - Você é a favor do uso de ferramentas tecnológicas como recursos pedagógicos em sala de aula?



Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador – julho/novembro de 2021

Ao serem questionados quanto ao uso das Novas tecnologias na sala de aula o gráfico mostra que 100% dos professores sujeitos dessa pesquisa, responderam que “SIM”, que são a favor do uso das Novas tecnologias na sala de aula. Entende-se, portanto que os professores sujeitos dessa pesquisa foram unânimes em responder que estão abertos a essas novas experiências tecnológicas na escola, mas é necessário entender, por que muitos professores ainda tem resistência em aceita-las, ou mesmo utiliza-las em seu contexto sala de aula.

Todos os professores acreditam que as tecnologias contribuem para melhoria da aprendizagem dos alunos, desde que seu uso seja planejado, inserido numa proposta de trabalho que promova um novo encantamento em relação à escola. Contribuindo assim para uma mudança na forma de dar aula, com qualidade e organizando as atividades didáticas.

As tecnologias quando incorporadas na escola favorecem a criação de redes individuais de significados e a constituição de uma comunidade de aprendizagem que cria a sua própria rede virtual de interação e colaboração, caracterizada por avanços e recuos num movimento não-linear de interconexões em um espaço complexo, que conduz ao desenvolvimento humano educacional, social e cultural.

A nova LDB 9394/96 e a globalização, mudanças consideráveis aconteceram e continuam acontecendo a favor da educação e nesse contexto, ser professor é estar aberto a mudanças, muitas vezes radicais no sentido de “encarar” o ensino (OLIVEIRA, 2012).

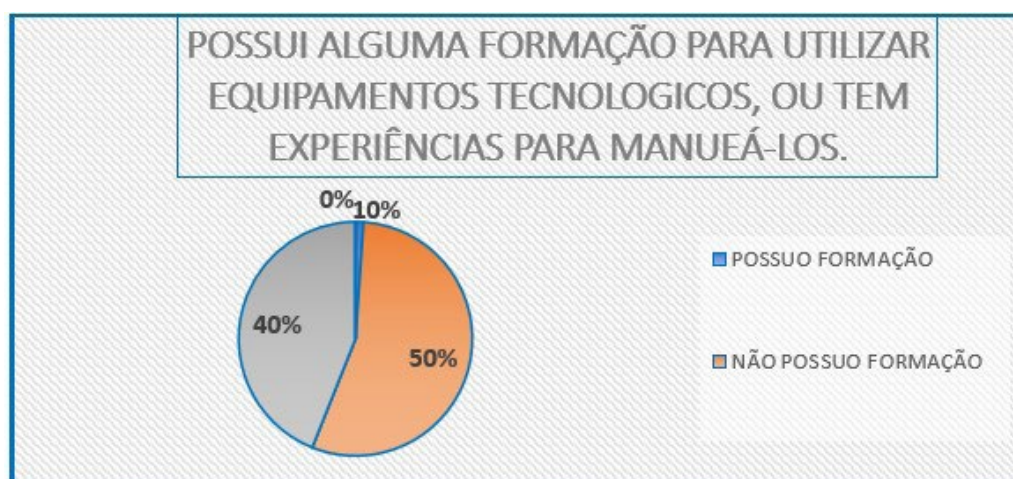
De acordo com Oliveira (2012, p.102) já não é possível pensar hoje num ensino à base de quadro negro, giz e livro didático somente, pois o aluno de hoje vive em um mundo básica-

mente virtual, estando assim bem mais além dos métodos de ensino característicos de uma escola mais tradicionalista que priorizava os tipos de ferramentas acima citadas. Tal ideia reforça a necessidade que o professor tem de se preparar para receber esse aluno, e de prepará-lo para a sociedade que o espera. Importante ressaltar, que não basta apenas ter acesso às novas ferramentas tecnológicas, mas é preciso ter a consciência de que uma aula enquadrada no uso de novas tecnologias exige outro desafio a ser enfrentado pelo professor, que é preparar esse ambiente e ter condições de lidar com as ferramentas que se irá utilizar e buscar identificar a familiaridade que o aluno tem com determinada ferramenta. Segundo Faria:

Planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina (FARIA, 2004, p.3).

É inevitável a importância de o professor adquirir habilidades e técnicas referentes à inclusão de tecnologias digitais, deve-se ao fato de que esses meios estão mais contextualizados com a realidade em que o aluno de hoje vive e, com certeza, vai ser um fator de motivação a mais para despertar o interesse do mesmo.

Gráfico 2 - Você obteve alguma capacitação/formação fornecida pela escola para a utilização de equipamentos tecnológicos em sala de aula ou possui alguma experiência nesse quesito?



Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador – Julho/novembro de 2021

A esse questionamento para saber se eles já passaram por alguma capacitação fornecida pela escola para a utilização de equipamentos tecnológicos em sala de aula, ou se já possuem certa experiência em quesitos como este; dentre os quais 50% dos professores responderam que não possuíam formação, mas apenas experiência, um professor respondeu que não possuía formação e 40% professor respondeu que não possui formação, porém tem experiência, e 10% dos professores responderam que possuem formação.

Desse modo os resultados mostram que poucos são habilitados a manusear essas ferramentas, como se trata de uma escola do Estado, percebendo a necessidade de capacitação, é obrigação da escola oferecer cursos de habilitação para os professores, os quais sem essa formação não poderão exercer uma boa aplicação desses recursos, tornando seu uso ineficaz.

Os números demonstram que a formação é mesmo um dos grandes desafios no que diz respeito ao uso da tecnologia. De acordo com a pesquisa 50% dos professores não cursaram

na graduação disciplina específica sobre como usar computador e internet em atividades com os alunos. Além disso, 40% não realizaram formação continuada sobre o uso das tecnologias, mas tem experiências para manusear as ferramentas digitais. Dos que realizaram, 10% afirmaram que a capacitação “contribuiu muito” para a atualização na área e tem formação.

De acordo com os resultados constatou-se que a maioria dos professores não tem formação nenhuma de como utilizar as novas tecnologias, enquanto uma parte não tem, mas tem experiências que adquiram no decorrer de suas práticas e que forma necessárias no período da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que as tecnologias estão presentes em muitas escolas da rede pública em nosso país. Diante de tantas novidades que chegam aos conhecimentos alunos, surge então a necessidade de os professores se atualizarem e pautarem sua prática pedagógica inserindo em seu contexto o uso de mídias, incorporando-as aos recursos metodológicos e contemplando os alunos com a aprendizagem efetiva e de qualidade.

Neste estudo buscou verificar as concepções dos professores sobre o uso das novas tecnologias, partindo do seguinte questionamento: Como os docentes estão enfrentando os desafios quanto ao uso das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas no ensino-aprendizagem dos alunos do Colégio Militar da Polícia Militar no ensino fundamental na Cidade Manaus-Am?

Para buscar respostas a essa indagação buscou-se como objetivo do estudo analisar como os docentes enfrentam ao desafios frente às NTC,s como ferramenta pedagógica no processo de ensinar e aprender.

Diante disso, considera-se que o objetivo desse estudo foi alcançado, uma vez que foi possível perceber que dos 10 professores investigados são a favor do uso das novas tecnologias na escola, cujas potencialidades têm como eixo na construção da aprendizagem dos alunos, levando-os a terem mais interesses nos seus estudos e se sintam mais motivados.

Quanto à realidade e os desafios dos docentes no cenário da Novas tecnologias, foi possível obter respostas que responderam aos objetivos específicos. Ao objetivo sobre verificar a prática docente quanto ao uso da tecnologia em sala de aula, em resposta a esse objetivo constatou-se que os professores buscam utilizar as novas tecnologias em suas aulas, mas ainda acontece de forma muito limitado.

Em resposta para saber quais tecnologias os professores utilizam na sala de aula, os professores relataram que utilizam apenas o computador, data show e formulários para formularem provas e testes aos alunos. E especificando as contribuições que as novas tecnologias podem trazer ao aprendizado dos alunos, obteve-se em resposta que elas podem contribuir e muito em face do perfil dos novos estudantes, prendendo a atenção dos alunos, que facilmente se dispersam e perdem o interesse. As aulas tendem a ser mais dinâmicas e participativas, fugindo do método passivo de ensino e proporcionando uma aula mais interativa.

O fato é que as tecnologias chegaram à escola e o desafio posto por elas é enorme,

principalmente para os professores que necessitam de formação para conhecer melhor as características dessa cultura, que tem adentrado os espaços educativos e que muitas vezes ficam em desuso por falta de conhecimento necessário para o uso eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis no contexto educativa para, além disso, é notório que as tecnologias digitais nos fornecem diversos subsídios tanto na vida cotidiana quanto no ambiente escolar e social.

Para isso, é de suma importância o professor se capacitar, assimilar as novas tecnologias e perceber que elas veem para ajudar e não para substituí-lo. Mas, os protagonistas desta história, que determinarão o sucesso deste projeto são os docentes objetos desse estudo.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. V. Educação a distância e o universo do trabalho. Bauru: Edusc, 2003.

DE PABLOS, J. P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, J. M. (Org.). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: Pesquisa social, Teoria, método e criatividade. 26º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Cláudio de, MOURA, Samuel Pedrosa. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. 2015.PAIS, Luiz Carlos. Educação escolar e as tecnologias da informática. 1 ed., 2. reimp.

CRESWELL, John w. Projeto de Pesquisa – Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto; Trad. Magda Lopes; 3ª ed. Porto Alegre; Artmed. 2010.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo Paz e Terra, 1979. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: ligações da história. In: Em aberto, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun.1996.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL: Novas Tecnologias e o re-encantamento do mundo. Rio de Janeiro: Abt, v. 23, n. 126, set. 1995, p

DA ROCHA, Jaqueline Josiwana Steffens *et al.* Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma análise a partir do uso de dispositivos móveis em uma escola multisseriada indígena. Anais do Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais, 2019.

BERTIELI, Muraro, et.al.. Escolarização: uma estrutura para com a educação. XVII Seminário Internacional de Educação do Mercosul, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica. Disponível em <www.veramenezes.com/techist.pdf> acesso em 2 ago. 2008.

Inspeção escolar: uma reflexão acerca das atribuições e desafios da inspeção escolar

School inspection: a reflection about the responsibilities and challenges of school inspection

Luciene de Souza Torres Gomes

Pedagoga exercendo função Presidente da Comissão de Enquadramento

ORCID: 0000-0002-0650-0693

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.11

RESUMO

O presente trabalho objetivou promover uma reflexão acerca das atribuições e desafios da Inspeção Escolar no contexto educacional, evidenciando o seu papel na melhoria da qualidade de ensino. O estudo, de enfoque Qualitativo e nível Descritivo teve como locus da pesquisa a Secretaria de Educação do Amazonas, dividindo-a em duas etapas principais: a primeira diz respeito a construção de um referencial teórico sobre a importância da inspeção no contexto educacional e a segunda, direcionada a pesquisa de campo, realizada mediante aplicação de questionários de múltipla escolha e da observação participante por meio das anotações em Diário de Campo e entrevistas semiestruturadas, todos aplicados com pessoas que exercem a função de Inspetor Escolar, permitindo traçar um perfil desse profissional. A análise dos dados foi desenvolvida a luz dos teóricos: Luck (1997; 2009), Libâneo (2001;2009), Cury (2014), Augusto (2010), Santos (2008). Especificamente, buscou-se descrever as atribuições da inspeção escolar a partir das demandas de trabalho na Secretaria e os desafios enfrentados no contexto educacional.

Palavras-chave: inspeção escolar. qualidade do ensino. gestão democrática.

ABSTRACT

The present work aimed to promote a reflection on the attributions and challenges of the School Inspection in the educational context, highlighting its role in improving the quality of education. The study, with a Qualitative focus and Descriptive level, had as its research locus the Department of Education of Amazonas, dividing it into two main stages: the first concerns the construction of a theoretical framework on the importance of inspection in the educational context and the second, directed to field research, carried out through the application of multiple-choice questionnaires and participant observation through notes in Field Diary and semi-structured interviews, all applied to people who perform the role of School Inspector, allowing to draw a profile of this professional. Data analysis was developed in the light of the theorists: Luck (1997; 2009), Libâneo (2001;2009), Cury (2014), Augusto (2010), Santos (2008). Specifically, we sought to describe the attributions of school inspection based on the demands of work in the Department and the challenges faced in the educational context.

Keywords: school inspection. teaching quality. democratic management.

INTRODUÇÃO

Ao mencionar a Inspeção Escolar logo se remete à figura do Inspetor, reporta-se geralmente ao imaginário de um profissional sério, que andava pelos corredores, sendo “os olhos da escola”. Em um cenário do passado as atividades desenvolvidas por esse profissional não eram bem aceitas, por suas características e discursos de fiscalização. Hoje, o inspetor escolar atua dentro de uma postura mais democrática, colaborativa, fazendo com que as legislações educacionais sejam cumpridas dentro do sistema.

Nessa perspectiva, o Inspetor Escolar é o profissional que vai colaborar para que a escola funcione dentro da legalidade, como por exemplo; a normatização do uso do celular dentro das escolas, da internet, da legalização do nome social, da transferência de uma escola para

outra, bem como, a garantia que a documentação dos alunos seja resguardada de forma legal.

No entanto, tais ações de caráter normativo exigem deste profissional a formação qualificada no desempenho de suas atribuições, maiores conhecimentos quanto da sua atuação no contexto micro e macro do sistema educacional.

Sendo assim, como aporte teórico, organiza-se esse artigo a partir de um breve histórico acerca do trabalho da inspeção e sua importância no cenário educacional, além das transformações ocorridas em relação ao processo educativo, destacando o papel do inspetor na construção democrática do ensino. Por fim, descrevem-se os desafios enfrentados por este profissional no sistema público de ensino e apresentam-se as considerações e conclusões pertinentes à problemática pesquisada.

A INSPEÇÃO ESCOLAR E SUA RELEVÂNCIA: BREVE HISTÓRICO

Para se compreender a Inspeção escolar é necessário primeiro resgatar a história dessa profissão no Brasil. O ofício de inspecionar a educação brasileira é antigo, se dá antes mesmo do Período Imperial. Segundo Saviani (2002, p. 23), nesse período, “cabia ao inspetor presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros”.

Por sua vez a atribuição do inspetor não necessariamente era vinculada à gestão da escola, estava mais voltada a inspeção do ensino, mais focada no que o professor estava fazendo, se estava trabalhando todo conteúdo, se estava ausente, o número de alunos e demais atividades desenvolvidas pelo professor, portanto, contrapondo-se ao pensamento do docente e por isso, tornando-se, em grande parte dos casos, uma pessoa não grata ao ambiente escolar.

Mas, qual a origem etimológica dessa palavra “**Inspeção**” Essa palavra pode se referir a uma análise criteriosa feita com o objetivo de encontrar problemas ou a um estudo técnico detalhado. De acordo com a etimologia a palavra tem origem no grego *inspectio*. Onis e no latim *inspectiōne*. No Português brasileiro, significa “ação de olhar, exame, observação e fiscalização”. Inspeção significa examinar ou observar com atenção aos detalhes.

Essa assertiva recai sobre a fiscalização a partir de um olhar atento para a educação e no universo que norteia a escola, envolvendo os processos gerenciais da secretaria de educação no ambiente escolar.

Augusto (2010, p. 76) menciona que “a trajetória da inspeção, no histórico da educação no Brasil, remonta a 1756, no exercício de um papel legitimador da estrutura burocrática, de poder do Estado, em manter a escola sob seu controle”. Neste contexto, as pessoas que exerciam tal função eram da confiança das autoridades locais.

Com o aumento dos estabelecimentos de ensino houve a necessidade da organização de um sistema para o controle das atividades educacionais. Nesse cenário tornou-se importante a presença do inspetor escolar na organização do sistema público da educação brasileira, principalmente com a democratização da escola.

Apesar dessa importância, o caráter fiscalizador desse serviço se manteve diretamente ligada ao poder do Estado, no sentido de executar as Políticas Públicas nas décadas de 1960.

De acordo com Barbosa (2008):

A aprovação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 4024/61) o Estado passa a assumir o controle do ensino primário como também do ensino médio, que até então, era da competência do órgão Federal. Sendo assim, o processo de controle do Estado se intensifica. E o Inspetor Escolar torna-se submisso às normas Estaduais, que por sua vez, são subordinadas às leis federais. A Lei Federal 4027/61, além de delegar aos Estados e ao Direito Federal poderes para autorizar, reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio estabelece também a qualificação do inspetor escolar. Barbosa (2008, p. 47)

Nesse pressuposto, a LDB 4024/61, regulamenta a função da inspeção escolar a nível nacional por meio de “concurso público e títulos de provas” e o profissional deveria “possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos” (BRASIL, 1961, s/p).

Com a reforma do ensino, ocorrida através da LDB 5692/71, que estabeleceu a organização do ensino em 1º e 2º graus, a formação exigida para atuar como inspetor escolar foi modificada. Para atuar na função de inspetor escolar, o profissional deveria ser formado em Curso Superior, com duração curta ou plena, ou de pós-graduação.

Por fim, a última LDB (Lei 9394/1996) amplia o conceito de educação, ratifica a Constituição Federal quando afirma que a educação é um direito da sociedade e dever da família e do Estado (BRASIL, 1996, s/p).

Na referida LDB o inspetor é formado em curso de Nível Superior conforme art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, **inspeção**, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, LDB, 1996, grifo nosso).

Resumidamente a Inspeção escolar nas LDBs tem as seguintes características explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Característica da Inspeção Escolar nas Legislações

LDB	ARTIGO	CARACTERÍSTICAS
4024/61	Art. 65	O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino
5692/71	Art. 33	A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.
9394/96	Art. 64	A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com Augusto (2010) A inspeção cuida da organização e funcionamento das escolas em todos os seus aspectos. Dessa forma, o resgate desse serviço, de maneira abrangente está dentro da legalidade e pode contribuir com a educação, garantindo que as ações escolares sejam realizadas com respaldo e garantias legais, é uma maneira até de prevenir problemas futuros.

A Inspeção e suas atribuições

A função da inspeção escolar está relacionada ao funcionamento da instituição de ensino, sua organização e legalidade. Para Grouwe (2006, p. 56), uma relação muito forte com o Estado, o qual representa junto à sociedade. Por tais razões, é vista, muitas vezes, como os olhos e a mão do Estado, junto às comunidades escolares. A sua ação é dada como de controle, daí o seu caráter impopular. Os Inspectores Escolares exercem as atividades relativas à vigilância, à avaliação externa, à verificação das obrigações, porém não necessariamente é controle, e sim, medidas preventivas para que dentro da legalidade as Instituições não apresentem problemas futuros.

Observa-se que hoje, o inspetor escolar, além de competência, busca atuar dentro de uma postura mais democrática, porém não abandonou o caráter fiscalizador exigido pelo próprio sistema. Seu papel atualmente, não se resume em detectar falhas, desvios e denunciá-los aos órgãos superiores, mas também, encontra-se comprometido com aspectos preventivos, corretivos e de assessoramento. Esse profissional deve sempre estar bem instruído sobre a legislação educacional para reunir condições de prestar auxílio às instituições escolares, professores e alunos.

O cargo de Inspetor Escolar embora tenha perdido o prestígio de décadas anteriores, exerce ainda no cenário educacional, grande poder de atração entre os funcionários da educação, apesar de ser considerada por muitos como uma função impopular e quase em extinção, devido ao número reduzido de profissionais que atuam, sendo que esses profissionais, são extremamente necessários para o andamento da boa gestão.

De acordo com Libâneo (2018), a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem amplo, além das questões administrativas e burocráticas, elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos.

É nesse sentido, que quando se fala sobre a participação democrática da educação, deve-se repensar o funcionamento das escolas, não é parar a escola e repensar cada problema da sociedade, mas é, rever sua rotina, rever seu posicionamento frente a todos esses problemas, ou seja, é pensar na função social da escola, que é, além de tudo, colaborar na formação de novos cidadãos.

Todos esses fatores nos remetem à gestão escolar, visto que para que esta atinja seu objetivo, de agir democraticamente, irá precisar da participação de todos os técnicos da sua escola, seja professor, seja administrador, orientador, supervisor, inclusive o Inspetor Escolar, dando autonomia para que os mesmos sugiram, opinem, colaborem e participem efetivamente dessa gestão.

Lück (2009), ressalta que a participação consiste numa expressão de responsabilidade social intrínseca à expressão da democracia. Para a autora, a Gestão Democrática é um processo que cria condições e estabelece as orientações indispensáveis a fim de que os membros de uma coletividade assumam os compromissos necessários para a sua efetivação.

E destaca da seguinte maneira esse entendimento:

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 71).

É possível perceber nessa afirmação que para se progredir rumo à conquista de resultados favoráveis no processo de ensino e aprendizagem dos educandos é de grande relevância a participação entre os profissionais da instituição, pensando seus atos como responsabilidade social na escola. Dentro dessa perspectiva, enfatiza-se um papel muito importante dessa gestão, a figura do Inspetor escolar, fazendo parte do “staff” da educação, é esse profissional que em dado momento torna-se imprescindível para a gestão da educação e a melhoria da qualidade do ensino. A função do Inspetor Escolar, também tem a ver com as políticas da educação, com a gestão da educação, no aspecto pedagógico de orientação e não de fiscalização aos professores.

A inspeção escolar tem a função de supervisionar os aspectos administrativos e pedagógicos e os entrelaçamentos entre o sistema de ensino e a instituição escolar, ou seja, sua função é administrativa e pedagógica, ele passa a ser um grande orientador e colaborador para esse processo de transformação na educação, orientando e agindo dentro do sistema de ensino em prol da melhoria do ensino nas Instituições.

Os desafios do trabalho do inspetor escolar

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social (BRASIL, 1988). Numa nação democrática, garantir direitos é uma incumbência do Estado e para essa função existem alguns agentes públicos, entre eles o inspetor escolar. É sabido que inspeção escolar não existe em todos os estados brasileiros, porém, nos estados em que ela se faz presente percebe-se a existência de um sistema educacional organizado que busca efetivar o direito à educação, principalmente a pública. De acordo com o art. 64 da Lei nº 9394/96, o inspetor escolar deve ter formação em Pedagogia em nível de graduação ou pós-graduação (BRASIL, 1996). Dessa forma, é possível entender que o Inspetor Escolar possui conhecimentos pedagógicos para exercer sua função de forma a intervir nas ações da escola.

O Serviço da Inspeção Escolar tem o cuidado de trabalhar com a aplicação das Leis que regem a educação, possui conhecimentos pedagógicos para que possa intervir e desenvolver suas atividades. O Inspetor Escolar, atuando diretamente nas escolas, poderá identificar e intervir nos fatores determinantes das ações escolares, colaborando com professores e gestores para que ajam dentro da legalidade.

A prática desse serviço frente os desafios de se fazer educação numa sociedade em constante evolução, onde as formas familiares mudaram, onde regras e normas foram atualizadas, mostra que o Inspetor Escolar, continua atento às tais mudanças e atua efetivamente em prol da qualidade do ensino, sendo um grande colaborador nesse processo.

Metodologia e instrumentos de pesquisa utilizados

Os procedimentos metodológicos aplicados à investigação, a partir das informações ob-

tidas durante a pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 43) “a pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com métodos e pensamentos reflexivos, que requer rigor científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

A abordagem da pesquisa foi mista, de Enfoque Qualitativo e de Nível Descritivo, possibilitando a pesquisadora ponderar aspectos que os números, às vezes, não dão conta, como destacam Silveira e Córdova (2009). Em outras palavras, com a pesquisa qualitativa buscou-se compreender a função inspetora, identificando suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos.

O fato de ser a pesquisa descritiva exigiu da investigadora uma série de informações, estas foram coletadas através de análise documental, questionários, observações participante e entrevistas.

O locus da pesquisa foi a então Gerência de Monitoramento e Auditoria Escolar – GE-MAE, que faz parte do Departamento de Gestão Escolar – DEGESC, na Sede da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, localizada na zona centro sul da cidade de Manaus. O público alvo da pesquisa foram os Inspectores que atuam na Gerência, os gestores das escolas, sendo uma amostra de 2 escolas.

Os dados coletados para a pesquisa se deu a partir da Observação Participante, em que os registros foram pontuados no diário de campo. O Diário de observação foi realizado da seguinte maneira: era anotado o que acontecia a cada dia, registravam-se as reações e percepções. Marconi e Lakatos (1996) consideram que as observações são para “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Ponto importante do estudo foi a análise documental e bibliográfica sobre Inspeção Escolar e Legislação Educacional vigente. A pesquisa documental permitiu identificar quais foram as maiores demandas da Inspeção e como os atendimentos foram realizados.

No sentido de confirmar e complementar os dados da pesquisa foi realizada Entrevista Semiestruturada com os inspetores da Gerência de Monitoramento e Auditoria Escolar – GE-MAE. Na visão de Gil (2008) a entrevista é um diálogo onde o entrevistador busca por dados e o entrevistado se torna fonte de informações. Lakatos e Marconi (2003, p. 195) apontam também que a entrevista é “um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dado ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

O questionário foi aplicado aos inspetores que atuam na GEMAE. Esse questionário teve o objetivo de coletar a percepção dos inspetores frente à sua rotina de trabalho e as principais dificuldades encontradas. Na visão de Gil (2008, p. 121), o questionário tem “o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações”.

A amostra dos sujeitos foi intencional, pois os mesmos foram escolhidos pelo pesquisador, sendo que os critérios adotados para inclusão dos inspetores na pesquisa foram: Ser Inspetor de formação, trabalhar na Gerência de Monitoramento e Auditoria Escolar, na sede da

SEDUC/AM e para os gestores, os critérios foram: ser efetivo do quadro da secretaria, estar ou já ter passado pela gestão de escolas pertencente à rede pública do Estado. Para os critérios de exclusão foram adotados os seguintes critérios: o fato de não ser inspetor, não atuar na Gerência e não fazer parte do quadro efetivo da Secretaria.

Para análise dos dados, utilizamos a Técnica da Análise de Conteúdo que segundo (BARDIN, 1997) trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens. A Análise de conteúdo como técnica nos permite a produção de inferências, elemento fundamental na análise e interpretação dos dados. Segundo Bardin (1997), o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdades. O cruzamento dos dados coletados a partir do questionário, das entrevistas e do diário de observação foi sendo construído de forma natural, uma vez que o exercício da transcrição nos deu um olhar para aspectos antes não observados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse trabalho foi analisar as atribuições da Inspeção Escolar no contexto educacional, procurando evidenciar seu ofício e a necessidade de sua prática pedagógica para a melhoria e a qualidade das escolas e pontuar os desafios dessa profissão frente às mudanças no cenário da educação brasileira.

A pesquisa identificou que a ação do inspetor é complexa, pois este promove e realimenta as ações nas escolas, exercendo múltiplas funções. Seu papel é administrativo e pedagógico. Administrativo quando envolvem as questões de regularidade e funcionamento das escolas. Isto é, atendimento as legislações, criação de portarias, respostas de processo de denúncias administrativas, elaboração de manuais de secretário, de gestão, decreto de criação de escolas, entre outros. Pedagógico porque para cumprir com esse papel o inspetor deve no contexto atual, entender as ações necessárias da gestão educacional, isso implica em: conhecer o estabelecimento de ensino, verificar atos autorizativos; orientar diretores e secretário dentre outras ações.

O serviço de inspeção abrange questões políticas no processo educacional. A escola requer definições de normas, organização pedagógica e administrativa, dessa forma, é preciso romper com as práticas meramente burocráticas, na qual se atua hoje, na secretaria de educação, para que o inspetor se torne um articulador entre legalidade e as atividades desenvolvidas nas unidades de ensino.

O trabalho da inspeção escolar é colaborar para que a escola tenha qualidade, para tanto ela deve nortear a escola em seus projetos políticos pedagógicos, em seus regimentos, permitindo a escola maior autonomia em suas práticas.

Apesar de toda mudança ocorrida no decorrer da História da Educação, o Inspetor hoje, é um profissional consciente da importância de ser mediador e colaborador, pronto para mostrar os caminhos de interligação entre a direção da escola, professores, alunos e comunidade. Contudo o Inspetor atualmente está no enfrentamento da perda do valor da sua função.

Finalmente, pode-se concluir que a atuação do Inspetor Escolar pode e deve continuar, apesar de ser um ofício permitido por Lei, ainda esbarram em muitos desafios para a realização

de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Humberto Magela de. Inspeção Escolar: do controle à democratização do ensino. 2012. Disponível em <http://blog.newtonpaiva.br/pos/e6-ped43-inspecao-escolar-do-controle-a-democratizacao-do-ensino/> . Acesso em: 13 jun. 2019.
- AUGUSTO, Maria Helena O. Gonçalves. A regulação das políticas educacionais em minas gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE – UFMG, 201BARBOSA, M.R.L.S. Inspeção Escolar: um olhar crítico. Uberlândia: Gráfica Composer Editora Ltda, 2008.
- AUGUSTO, M. H.; Oliveira, D. A. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Recife: ANPAE, v. 27, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2011
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Porto, Portugal: Edições 70, 2009. (Obra original publicada em 1977)
- BIASE, Érica Giaretta. O papel do inspetor escolar no processo democrático. Disponível: <http://edivaniaovila.wordpress.com/2009/11/26/o-papel-do-inspetor-escolar/> A
- BRASIL. Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDB. Lei n.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DE GROUWE, Anton. L'Etat et l'inspection scolaire: une analyse des relations et modèles d'action. Thèse de doctorat. École Doctorale de Sciences Po., CNRS, Paris, 2006.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HENGEMUHLE, Adelar. Gestão de ensino e práticas pedagógicas. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa,2001.
- LUCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MARCONI, M., LAKATOS, E. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1996. MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: da educação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- NOVELLO, F.P. Psicologia da adolescência: despertar para a vida. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 1990.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

SANTANA, Karine Emanuella Soares. Inspeção Escolar no Processo Motivacional Suas Implicações e Importância na Educação. Disponível em <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv3n5/artigo40.pdf> Acesso em 13 de setembro de 2019.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A Campanha Nacionalista e a Inspeção Escolar. Revista QUAESTIO, Sorocaba, SP, v.10, n. 1/2, maio/nov., 2008.

SARAIVA, Emerson; SOUZA, Kelly. Eu, tu, nós: olhares sobre educação. Editora Valer/Foppi, Manaus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 -42.

SOUSA JUNIOR, Justino de Sousa. Marx e a crítica da educação: da expressão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida: SP: Ideias e Letras, 2010

TAVARES, Ana Cristina Rodrigues; ESCOTT, Clarice Monteiro. A construção da escola de qualidade – uma reflexão sobre o papel do especialista em educação. Série Interinstitucional, V CEPEL, 2007.

12

Aprendizagem ativa no ensino médio mediado por tecnologia: uma abordagem didática para o desenvolvimento nas comunidades rurais no município de Parintins/AM

Active learning in high school mediated by technology: a didactic approach for development in rural communities in the Municipality of Parintins/AM

Dina Maria Albuquerque Azêdo

Professora da Rede Estadual do Amazonas Graduada em Letras – e Língua e Literatura Portuguesa (Universidade Federal do Amazonas-UFAM) Mestre em Ciências da Educação (Universidade Privada Del Leste), Doutora em Ciências da Educação (Universidade Del Sol –UNADES)

ORCID: 0000-0003-2662-309X

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.12

RESUMO

Este estudo, aborda o tema, Aprendizagem ativa no ensino médio mediado por tecnologia: Uma abordagem didática para o desenvolvimento nas comunidades rurais no município de Parintins-Am. Como questão norteadora temos: Quais são os impactos na realidade educacional vivenciada por estudantes e professores presenciais do Ensino Médio Mediado por Tecnologia com a aplicação da aprendizagem ativa com didática tecnológicas e pedagógicas? A fim de levar uma proposta com estratégias de ensino e aprendizagem, a pesquisa foi pautada em uma metodologia de base qualitativa, com questionários como instrumentos na coleta de dados. Os questionários foram aplicados aos professores presenciais junto aos estudantes e gestores de duas instituições de ensino nas comunidades rurais de Parintins-Am. Esse estudo demonstrou resultados positivos quanto a aplicação do projeto da aprendizagem ativa, pois favoreceu a autonomia e possibilitou a participação do estudante no ambiente escolar, tornando-o protagonista do seu aprendizado. Além de oportunizar a formação crítica e reflexiva instigando a posicionar-se de forma a desenvolver métodos ou experiência a partir de problemas e situações reais. Como resultados temos que, as ações favoreceram práticas didáticas para os conhecimentos dos estudantes, valorizando o processo de aprender como: analisar, interpretar e redescobrir outros resultados. O presente estudo mostrou o professor atuando como mediador da aprendizagem, provocando e instigando o estudante a buscar as soluções por si só, podendo utilizar a tecnologia e \ outros recursos que dispuser. Foi desenvolvido estratégias com os procedimentos da mediação tecnológica, além do acompanhamento pedagógico da aplicação da aprendizagem ativa realizada pelos professores presenciais nas comunidades rurais de Parintins.

Palavras-chave: EAD. ensino mediado por tecnologia. aplicação da aprendizagem ativa.

ABSTRACT

This study addresses the topic, Active learning in high school mediated by technology: A didactic approach to development in rural communities in the municipality of Parintins-Am. As a guiding question we have: What are the impacts on the educational reality experienced by students and on-site teachers of High School Mediated by Technology with the application of active learning with technological and pedagogical didactics? In order to take a proposal with teaching and learning strategies, the research was based on a qualitative methodology, with questionnaires as instruments for data collection. The questionnaires were applied to face-to-face teachers with students and managers of two educational institutions in the rural communities of Parintins-Am. This study showed positive results regarding the application of the active learning project, as it favored autonomy and enabled the student's participation in the school environment, making him the protagonist of his learning. In addition to providing opportunities for critical and reflective training, encouraging them to position themselves in order to develop methods or experience based on real problems and situations. As a result, the actions favored didactic practices for the students' knowledge, valuing the process of learning how to: analyze, interpret and rediscover other results. The present study showed the teacher acting as a learning mediator, provoking and instigating the student to seek solutions by himself, being able to use the technology and \ other resources that he has. Strategies were developed with the procedures of technological mediation, in addition to the pedagogical monitoring of the application of active learning carried out by on-site teachers in the rural communities of Parintins.

Keywords: EAD. Technology. mediated education. application of active learning.

INTRODUÇÃO

A Educação no Amazonas é um desafio constante para aqueles que acreditam em um futuro melhor. O ato de estudar é bem mais que um dever constitucional, tornando-se um desafio que exige criatividade, dedicação e muita competência. E para acompanhar a evolução da qualidade na educação e promover o sucesso dos estudantes amazonenses é que foi implantado o projeto educacional intitulado Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica com aulas ministradas em estúdios de televisão localizados no Centro de Mídias de Educação, em Manaus, em formato de teleconferência. Uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas, implementado através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM). Ele foi criado pela Resolução nº 27/2006 - CEE/AM e iniciou as atividades no ano de 2007, na zona rural de seus 62 municípios. O Projeto surgiu de uma necessidade emergencial, além de promover a inclusão educacional e social do estudante, passando a integrar o conjunto das políticas públicas de educação do Estado por meio do Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM), no ano de 2012.

O Amazonas é referência mundial no desenvolvimento de tecnologias aplicadas à educação onde não se comemora a conquista somente de troféu, mas transformação de um povo que passou a usufruir de um sistema educacional de altíssima qualidade. Unir os princípios da Educação a Distância (EAD) ao que há de mais moderno em termos de mediação tecnológica, foi a solução encontrada pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc) para resolver problemas de 17 mil estudantes amazonenses, residentes nas comunidades rurais,

O projeto foi criado especificamente para estudantes que concluem o Ensino Fundamental e que necessitam continuar seus estudos em suas localidades de origem, mas não davam sequência por causa do difícil acesso à sala de aula, e que, por diversas razões, não puderam se deslocar de suas comunidades rurais para os centros urbanos. Como as escolas que oferecem ensino médio são localizadas, em geral, nas sedes municipais, havia muitas comunidades que estavam excluídas pela dificuldade de acesso à zona urbana. A partir de 2007 através do Centro de Mídias de Educação os estudantes tiveram acesso a disciplinas do ensino médio nos locais mais distantes do interior. O curso tem a mesma carga horária do ensino regular e 200 dias de aula por ano. A diferença está na mediação tecnológica e na preparação das aulas, resultados de um projeto educacional inovador.

Esse novo paradigma adotado pela educação no Amazonas tem referência mundial no desenvolvimento de tecnologias aplicadas à educação. Essa iniciativa é inédita no mundo inteiro, contribuiu para que a população amazonense passasse a usufruir de um sistema educacional de altíssima qualidade e que pudesse também sonhar com um futuro melhor. Com ações pedagógicas das atividades educacionais que são transmitidas pelo Centro de Mídias do Amazonas, por meio de um sistema de mediação tecnológica.

A situação da oferta de ensino na zona rural de Parintins só começou a se alterar na segunda metade da década de 1990, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional - LDB (1996) e da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Valorização do Magistério - FUNDEF (1997), quando a oferta do Ensino Fundamental I e II foi expandida para a maioria das localidades da zona rural de Parintins. Neste sentido, a defasagem ficou restrita à oferta do Ensino Médio, o que forçava os estudantes que concluíam o Ensino

Fundamental a migrarem para a cidade em busca do nível médio de ensino. Caso contrário, a solução era a de interromper os estudos e permanecer na localidade de origem. Com a implementação do Projeto, em 2007 as dificuldades de acesso à última etapa da Educação Básica por essas populações foram minimizadas, o que possibilitou a continuidade dos estudos há muitos estudantes.

No município de Parintins, a Coordenadoria Regional de Educação é formada por 22 escolas, dentre elas, a Escola Estadual Senador Álvaro Maia, que foi escolhida pela SEDUC/AM como Escola Matriz do Projeto no ano de 2007. E em 2014, pelo Decreto 34.857, a escola foi transformada em Centro de Ensino Mediado por Tecnologia de Parintins. Após essa transformação a escola passou a ter a responsabilidade de realizar a matrícula dos estudantes, fazer a lotação dos Professores Presenciais, monitorar e acompanhar o funcionamento das salas de aula, oferecer suporte técnico e pedagógico aos Professores Presenciais, cuidar da vida acadêmica dos estudantes e certificá-los após a conclusão das três séries do Ensino Médio.

Baseado nessa nova tecnologia a favor da educação, o presente trabalho passará a contribuir no processo do ensino e de aprendizagem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais das escolas nas comunidades rurais. E esse estudo surge em um contexto de mudanças no paradigma do aprendizado e dos papéis de estudante e professor. Depois de vários meses trabalhando a abordagem da aprendizagem ativa com novas estratégias de aprendizagem, o estudante foi impulsionado a descobrir seus conceitos de saber relacionar suas descobertas e seus conhecimentos já existentes. Dentre os benefícios dados, a partir dessa reflexão, é possível inferir que, o professor não é mais o único responsável por conduzir o ensino, mas o orientador do processo, enquanto o estudante assume o papel de protagonista da sua aprendizagem, esse estudo se dá num processo que é utilizado com o recurso da tecnologia nas comunidades rurais de Parintins-Am. Embora saibamos que entre a teoria e a realidade existem muitos obstáculos a serem ultrapassados. A aprendizagem ativa constitui um conceito ainda pouco conhecido no ambiente escolar brasileiro. Com base no explicitado, há necessidade de buscar um engajamento em relação ao conteúdo estudado com a recíproca entre professor e o estudante. Faz-se necessária a realização de pesquisas e estudo sobre a tal temática. Então almeja-se ampliar as reflexões propostas sobre o contexto atual para a melhoria da qualidade de ensino. Além de contribuir com a aplicação da aprendizagem ativa no ensino com as tecnologias existentes nas salas de aulas e assim promover as mudanças significativas nas interações entre professor, estudantes e instituições de ensino nas comunidades rurais de Parintins-Am.

De acordo com a aplicação da aprendizagem ativa nas comunidades da zona rural onde funciona o ensino médio mediado por tecnologia, foi desenvolvido em salas de aulas ações para abordar sobre a nova metodologia. As aulas estavam em seu curso normal. Porém houve a parada brusca por causa da pandemia e os estudantes ficaram em contato remoto, ou seja, passaram estudar em casa, através dos grupos em WhatsApp e individual com as apostilas oferecida pela gestão do projeto. Como as comunidades ficam um pouco distante da cidade e os alunos são oriundos das redondezas próximo as escolas, as autoridades educacionais, tomaram a responsabilidade de iniciar as aulas nas comunidades. Entretanto, o ensino tecnológico foi o primeiro a voltar presencialmente. Porém quando voltaram os estudantes ainda estavam com receio de se envolverem e a estudarem em grupo. Mais os estudantes e professores assumiram com muita cautela e orientações sanitárias as aulas presenciais. E para introduzir a aplicação da aprendizagem ativa, os professores foram convocados para uma formação a respeito da nova metodo-

logia. E assim foi realizada com as principais abordagens teóricas e transmissão de informações tendo sua centralidade na figura do professor. Percebeu-se o interesse do docente em resolver problemas reais e construir novos conhecimentos para superar os desafios que surgiram. Vale mencionar que houve mudanças de comportamento tanto do professor quanto do estudante. Passaram a ter uma visão crítica e formadora de opinião e a isso se refere à importância de uma nova metodologia, promovendo a troca mais interessante da aprendizagem do estudante, com a qualidade do ensino oferecido.

E o papel do professor passou a ser o de facilitador e não mais detentor de todo o poder de saberes. Beier, *et al.* (2017) reforçam que as aprendizagens ativas vêm como uma concepção educacional que coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado, através dela, percebe-se o estímulo à crítica e a reflexão, incentivadas pelo professor que conduz a aula.

Tema. Aprendizagem Ativa no Ensino Médio Mediado por Tecnologia: uma abordagem didática para o desenvolvimento nas comunidades rurais no município de Parintins-AM

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Favorecer ações pedagógicas interativas no ensino médio mediado por tecnologia com aplicação da aprendizagem ativa em comunidades rurais do município de Parintins- AM.

Objetivos Específicos

- 1- Promover aprendizagem ativa para que o estudante aprenda e aplique os saberes na sociedade, buscando a resolução dos problemas identificados dentro da realidade social em que estão inseridos.
- 2- Descrever a funcionalidade metodológica do ensino presencial mediação tecnológica, para o desenvolvimento de práticas no ensino médio em Parintins, no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, no Centro de Mídias e no IPTV.
- 3- Identificar os benefícios, dificuldades e as evidências que a aprendizagem ativa oferece, referente aos procedimentos de operacionalização dos instrumentos técnicos e pedagógicos com mediação tecnológica realizada pelos professores presenciais, no contexto da sala de aula, em duas, escolas municipais da zona rural de Parintins-Am.

MARCO TEÓRICO

Trabalhar de maneira diferenciada possibilita ao estudante a assimilação dos conteúdos, novas buscas e novos questionamentos e mais interesse nas aulas. Neste contexto, Moran (2013) salienta que as tecnologias atingiram o ápice e permitem ampliar um novo conceito de aula. E a fim de evitar qualquer conflito conceitual entre os termos que esta tese se propõe a estudar faz-se necessário a distinção entre Educação a distância, Ensino Presencial Mediado por tecnologia e a aplicação da Aprendizagem Ativa. Essa nova concepção de ensino reúne elemen-

tos e estratégias viabilizando o conhecimento e disponibilizando a mesma possibilidade a todos os estudantes de diferentes comunidades. Usar as tecnologias e as técnicas para a educação a distância inserindo a aprendizagem ativa exige planejamento, recurso financeiro, habilidade e ação inovadora no ensinar e no aprender.

Antecedentes e Estudo atual do Tema

A presente tese de investigação com o “Tema Aprendizagem Ativa no Ensino Médio Mediado por Tecnologia: uma abordagem didática para o desenvolvimento nas comunidades rurais no município de Parintins-AM, foi escolhido com a expectativa de responder as inquietações acerca da realidade vivida por estudantes e professores no contexto da utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação como ferramenta pedagógica, refletindo também o processo, econômico e cultural que estão ligados a cada escola das comunidades onde a pesquisa foi feita.

Embora vários pesquisadores já tenham realizado publicações acerca de temas relacionados ao que nos propomos a pesquisar, dentre os quais citamos como referencial teórico para embasamento no desenvolvimento do trabalho os documentos e obras como: LDB9394/96, PNE/2005, Maia (2010), ABREAD (2017), Kenski (2009 e 2014), Litwin (2001).

Mesmo com uma vasta leitura, informada nas Referências, as temáticas que mais subsidiaram os estudos foram: “Tecnologias na Educação”, “EAD”, “TIC’s”, “Professor na era digital”, “Metodologia Ativa na educação”; metodologias inov-ativas.” Aprendizagem Ativa e tecnologias digitais: caminhos para potencializar as aprendizagens dos estudantes do ensino Médio e outros, cujo autores são citados no corpo do trabalho.

Na busca pelos antecedentes aos estudos da temática, percebemos na fundamentação teórica, que os trabalhos que mais se aproximam desta temática, está relacionado à dissertação do Prof. Msc. João Costa Ribeiro, intitulado “Atuação do professor presencial no projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Município de Parintins/AM”, defendida em 2015, que aborda o caso da gestão referente à atuação dos Professores Presenciais no Projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no município de Parintins-AM. Refletindo o potencial e os entraves para a atuação do Professor Presencial no Projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica em Parintins-AM, tendo em vista os aspectos tecnológicos e pedagógicos.

Também, os estudos e dissertação de Maia (2010) com o tema: O Ensino Médio com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas: “Um estudo sobre competências inerentes ao professor presencial no município de Manaus”. Outra contribuição foi a tese de doutorado de Campos (2011) intitulada: Territórios conectados pela Educação a Distância no Amazonas”. Esses trabalhos constituem informações importantes que nos ajudaram a entender melhor a mediação tecnológica no EAD no Estado do Amazonas.

A pesquisa trata de um tema específico para um determinado espaço, podendo ser considerada inédita por se tratar da localidade investigada e da abordagem reflexiva que o diferencia de outros trabalhos já realizados e defendidos por estudiosos renomados.

UTILIZAÇÃO DE TICS NA EAD

A utilização de TICS no processo educacional EAD, é uma metodologia de ensino que

vem expandindo-se ao longo do tempo e espaço, ganhando proporções, credibilidade e influenciando no comportamento de educadores, educando, e dirigentes das políticas públicas educacionais.

Legalmente o EAD, foi oficializado no Brasil em 1996, pela LDB9394, de 20 de dezembro de 1996, pelo decreto N°. 2494 de 10 de fevereiro de 1998, publicado no Diário Oficial da União –DOU – de 11-02-1998, decreto N° 2561, de 27 de abril de 1998 e pela portaria ministerial n° 301, de 7 de abril de 1998 (publicada no DOU de 9/ 4/1998. Seus percussores, os antigos cursos por correspondência, e mais recentemente, os telecursos ganharam vida nova com advento da Internet (GONZALEZ, 2005, p. 25)

Nessa trajetória, o EAD, com utilização de TICs chegou à Zona rural de Parintins. Município brasileiro, um dos 62 municípios do Estado do Amazonas, na divisa com o Estado do Pará, Região Norte do País, com área de 5.952 km, e uma população de 112.716, até 2020 a densidade demográfica segundo dados do (IBGE, 2020).

A implantação do Projeto Educacional denominado Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, trouxe em sua essência o objetivo de proporcionar o Ensino Médio na Zona Rural, acesso a continuidade nos estudos, aos concludentes do Ensino Fundamental, além de incentivar a permanência de jovens em suas localidades junto as suas famílias, evitando o êxodo rural.

Para os municípios amazonenses, o Projeto foi um grande avanço. Chegar educação com tecnologia na zona rural despertou curiosidade, e motivou muitas pessoas a continuarem os estudos ou a voltar a estudar. Mas nem tudo ocorreu positivamente na execução nesses anos de implantação do Projeto. É preciso fazer uma reflexão sobre o uso dos TICS no EAD na Zona Rural de Parintins. Até porque, o modelo não é totalmente à distância, pois exige o professor presencial, para acompanhar e atuar como orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como forma única de informação e conhecimento.

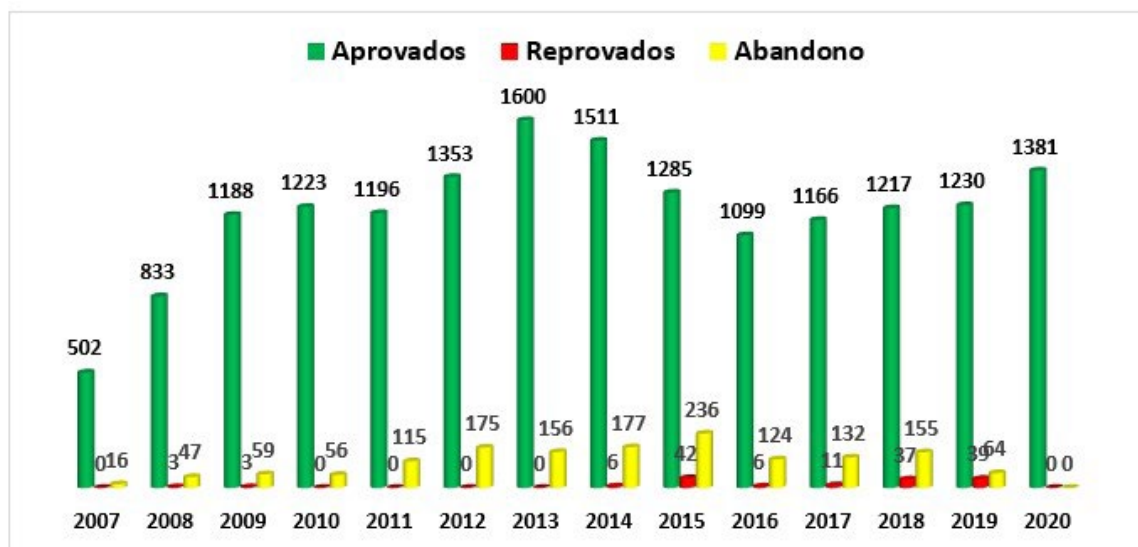
A implementação do Ensino Mediado por tecnologia e a aplicação da aprendizagem ativa em escolas da zona rural de Parintins-AM.

Como já fora comentado anteriormente, a metodologia de ensino com mediação tecnológica implantado em 2007 no Estado do Amazonas, contemplou vários municípios, com instalação de tecnologia de ponta para ofertar educação aos lugares mais distantes do Estado, gera uma discussão em torno se o ensino é à distância ou a distantes, pois existe uma mistura de procedimentos técnicos, pedagógicos metodológicos, que o tornam diferentes e ao mesmo tempo próximos dos métodos mais tradicionais.

O projeto que cresceu e se fortaleceu ao longo dos anos, já consagrou ao Amazonas prêmios internacionais. É considerado de relevância econômica e social, pela proposta de expansão e oportunidade de oferecer estudo em larga escala com qualidade, a lugares que antes ficavam a margem do processo de escolarização.

Vejamos o gráfico:

Gráfico 1 - Comparativo do Rendimento Final -Centro de Ensino Mediado por Tecnologia – Município de Parintins-AM



Fonte : Sigeam

O gráfico demonstra o comparativo de rendimento de Aprovação, Reprovação e Abandono nos anos desde a implantação do Projeto. Esse acompanhamento estatístico é necessário para reflexão se o Ensino com mediação tecnológica em Parintins-Am tem atingido seu objetivo de atender os estudantes da localidade rural, com ensino, sua aceitação e valorização pela comunidade.

A tabulação e os gráficos apresentados acima são apenas pra observarmos estatisticamente qual a realidade dos índices de ingressos, aprovação, reprovação e abandono. Porém esses dados podem ser úteis para outros estudos mais detalhados, ou melhorias na metodologia e implantação de políticas educacionais que contemplem as necessidades locais.

Contextualizando o Ensino mediado por Tecnologia e a aplicação da Aprendizagem Ativa em seus aspectos metodológicos combinadas com a tecnologias na aprendizagem é que foi obtido as informações referentes os resultados do número de estudantes durante esses anos de ensino nas comunidades onde acontece o ensino mediado por tecnologia.

Como enfoca Kenski (2009), na obra Tecnologias e ensino Presencial e a distância.

Os profissionais da educação têm vivido grandes transformações nas práticas de ensino e de pesquisa. Seja no ensino presencial, realizado com a presença física dos alunos em sala de aula concreta, seja no ensino a distância, mediado pelas possibilidades tecnológicas mais avançadas, os envolvidos são levados a buscar novas maneiras de agir. Professores e alunos vivem diariamente os desafios das mudanças nas regras de convivência e nas formas de acesso as informações (KENSKI, 2009)

MARCO METODOLÓGICO

Campo de ação

O referido trabalho de pesquisa foi realizado em duas escolas localizadas na Zona Rural de Parintins, na gleba de assentamento do INCRA, gleba de Vila Amazônia. Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka e a Escola Municipal São Francisco do Mato Grosso. As escolas servem de

ponto de encontro para as aulas ministradas através do Sistema IPTV.

Um estúdio localizado na capital do Estado / Manaus, precisamente na Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC-AM, proporcionando aulas a distância para os 62 municípios do Estado do Amazonas, atendendo os mais longínquos lugares do interior do estado, com várias salas de aulas distribuídas nas comunidades rurais e vilarejos.

Para realização deste trabalho temos como proposta metodológica em caráter qualitativo, visando apresentar os documentos oficiais do projeto, além de abordar as melhorias por meio da aplicação da aprendizagem ativa com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Meyers e Jones (1993) e Morán (2015) pode ser entendida como aprendizagem significativa, haja visto, que as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

As pesquisas foram aplicadas por meio de levantamento de dados com questionários para 120 estudantes, 11 professores e 02 gestores que atuam na zona rural de Parintins-AM. O início das pesquisas se deu com formação sobre a aplicação da aprendizagem ativa com os professores e estudantes, explicando sobre a nova metodologia que seria inserida em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos conteúdos nas atividades e vivências reais dos estudantes. Mesmo com a paralisação das aulas em junho de 2020 as atividades continuaram remotamente, e quando retornaram presencialmente em março é que se concluiu a pesquisa em agosto de 2021. Por conta do contratempo optou-se por continuar as informações através de WhatsApp. Com o retorno das aulas presenciais houve a necessidade de refazer algumas questões, com questionários direcionados para colher os dados antes e depois da paralisação. Os professores desempenharam diferentes estratégias para conseguir a participação dos estudantes. Um exemplo de aulas foram as dinâmicas em grupos, onde é pautada em solucionar os desafios reais, identificando dilemas e potencializando a tomada de decisões em um contexto que envolveu as comunidades. Diante dos argumentos apresentados e com o conhecimento de tudo que se orientou a fazer, observou-se que a capacitação desenvolveu a visão crítica nas metodologias de ensino e a ter reflexão da prática docente e profissional com base em evidências locais.

Este trabalho foi executado em duas escolas rurais do município de Parintins, Estado do Amazonas, Escola Municipal São Francisco do Mato Grosso e Escola Municipal Tsukasa Uyet-suka na comunidade de Vila Amazônia, no período escolar de 2019 a 2020, com estudantes no nível de Ensino Médio e com docentes da Educação com Mediação Tecnológica, especificamente com os professores presenciais, gestores das escolas.

Em 2007, houve um acordo entre o governo Municipal e o governo Estadual, onde os representantes legais assinaram o Protocolo de Intenções entre o Governo do Estado do Amazonas, através da SEDUC/AM, com a Prefeitura Municipal de Parintins para a implantação do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, representando a garantia ao direito constitucional de continuidade de estudos aos moradores da zona rural, Parintins foi o município pioneiro nesse projeto.

TÉCNICA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As estratégias mais utilizadas foram a aprendizagem cooperativa, aprendizagem comunicativa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem interativa. Os resultados dessa experiência foram positivos para os estudantes, professores e até a comunidade. Todos se tornaram bastante participativos durante o processo, as regras de respeito com os colegas também foram realizadas.

População e Amostra

- **Populações de docentes:** 11 docentes de ensino médio, das duas instituições escolhidas.
- **Populações de alunos:** 120 estudantes de ensino médio nas duas instituições escolhidas.
- **Amostras de docentes:** escolhemos os docentes para receberem uma formação com tutoria e acompanhamento sobre a aplicação da Aprendizagem Ativa, 2 gestores das instituições escolhidas onde funciona o Ensino com Mediação Tecnológica em Parintins-Am
- **Amostras de estudantes:** escolhemos o 100% da população neste caso os 120 estudantes que receberam tutoria e acompanhamento nas aulas com a modalidade de ensino com mediação tecnológica

Além disso, a importância do uso das tecnologias no processo escolar está prevista na BNCC (BRASIL, 2017), em sua quinta competência geral da Educação Básica onde cita a cultura digital e a relevância da utilização de tecnologias na Educação:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9. Grifo do autor).

A BNCC propõe que o ensino deve ser apoiado a utilização de tecnologias, respeitando a cultura digital que participa do contexto dos alunos do século XXI. Refere-se também sobre a necessidade de saber utilizar e criar tecnologias de forma correta, sabendo analisar criticamente, auxiliando na resolução de problemas, devendo ser cada vez mais trabalhada e inserida no contexto escolar.

Quadro 1 - Operacionalização de Variáveis

Objetivos específicos	Variáveis	Definição conceitual	Definição operativa	Dimensões	Instrumento	Indicadores
Aplicar em duas instituições de ensino rural no município de Parintins-AM sobre a aprendizagem ativa no ensino mediado por tecnologia.	Educação à distância; Educação Tecnológica e Aprendizagem Ativa	Define-se conceitualmente a utilização da tecnologia para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem no ensino mediado por tecnologia e a aplicação da aprendizagem ativa	Define-se como implementação, desenvolvimento efetivo da modalidade de ensino tecnológico com ênfase na aprendizagem ativa nas escolas Municipais Tsukasa e São Francisco do Mato Grosso. Durante o período escolar de 2019/2020, no ensino médio.	Social, Cultural, Econômica	1. Questionário de observação direta para estudantes com opções de resposta de seleção múltiplas.	Item do Questionário 1
Descrever a funcionalidade metodológica de ensino presencial com mediação tecnológica no município de Parintins - AM envolvendo aspectos sociais culturais e econômicos.	Utilização dos equipamentos tecnológicos nas salas de aulas	Define-se conceitualmente como o acesso direto de estudantes e professores aos instrumentos tecnológicos para o processo de ensino aprendizagem no Ensino Médio.	Define-se operativamente como a aplicação da aprendizagem ativa em tempo real por parte de docentes e estudante no nível médio nas escolas Municipais Tsukasa Uyetsuka e de São Francisco do Mato Grosso durante o processo de ensino aprendizagem-2019 /2020	Metodológica, cultural e econômica.	2. Questionário de observação direta qualitativo, com perguntas guia de respostas abertas.	Item do Questionário 2
Assinalar os benefícios que podem ser oferecidos na Inserção da aprendizagem ativa com aplicação de tecnologia na vida, econômica e social nas comunidades.	Reflexão Social, econômica	Reflexão, social, econômica e cultural sobre a aprendizagem ativa. Define-se operativamente como respostas dos estudantes e docentes do nível médio sobre questões da aprendizagem ativa.	Define-se operativamente como as respostas dos estudantes e docentes do nível médio sobre as questões relacionadas a aprendizagem ativa.	Socioeconômico	3. Entrevista, utilizando o guia de perguntas para docentes e gestores.	Item do Questionário 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após algum tempo de leituras na indagação de conhecer o que é o EAD, e como os TCS funcionam no processo educacional com a finalidade de embasar a reflexão sobre a investigação em um contexto de mudanças no paradigma do aprendizado e dos papéis do professor e estudantes na aplicação da Aprendizagem Ativa no ensino médio mediado por tecnologia, verificou-se o processo ensino-aprendizagem por meio de tecnologia em que os estudantes ficaram mais ativos, e também acompanhar o modo que o professor e a tecnologia se tornaram mediadores desse processo. É a unificação da aprendizagem em se tornar o ensino mais eficaz. Procedemos metodologicamente à pesquisa de acordo com a proposta do projeto, promovendo

um maior aprendizado mais envolvente e contextualizado. É possível ter acesso ao empenho e desempenho do estudante, da escola e de seus familiares.

Na concretização da pesquisa, observamos nos dados coletados na secretaria das escolas, sendo apenas três salas de aula na Escola Municipal São Francisco do Mato Grosso, com 32 estudantes matriculados e apenas 29 frequentando divididos nas três turmas, e todos eles foram entrevistados. Na Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka de Vila Amazônia, a matrícula registra 109 estudantes, em 6 turmas de aula, 2 turmas de primeiro ano, 2 de segundo ano e 2 de terceiro ano. Foram entrevistados na referida escola 96 estudantes. Então, como todos os frequentes foram entrevistados e ultrapassamos os 120 idealizados, consideramos ter atingido a meta de 100% de entrevista com os estudantes. Acredita-se, portanto, que, produzir os relatos pretendidos, se faz necessário, compreender como foi utilizada a abordagem aos entrevistados.

Destaca-se ainda que este trabalho favoreceu a interação entre os estudantes e as estratégias da aplicação da Aprendizagem Ativa, além de buscar conhecimentos para repassar os conteúdos de forma mais atrativas. Promovendo o desenvolvimento da autonomia, protagonismo juntamente com uso dos recursos tecnológicos do Ensino Médio da zona rural. Também apresenta sobre as mudanças na educação do ensino médio rural, que traz hoje integração de todos os espaços e tempo, assim como compreensão conceitual do que é aprendizagem ativa unida a tecnologia. Esse processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Pensando nesta perspectiva, buscamos estudos que contemplem novos métodos de ensino e desperte o interesse, motivação e participação no ambiente educacional, fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo e intelectual como o emocional e cultural no Ensino Mediado Por Tecnologia nas comunidades rurais do Município de Parintins-AM.

Na figura 5 abaixo, durante as visitas as salas de aula, foi observada presença de crianças, no colo dos pais estudantes. Segundo relatos de algumas pessoas são comuns esses procedimentos, como estímulo para não desistirem de estudar, visto que são casais que não tem como deixar em casa suas crianças.

Figura 5 - Sala de aula Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka – 2020

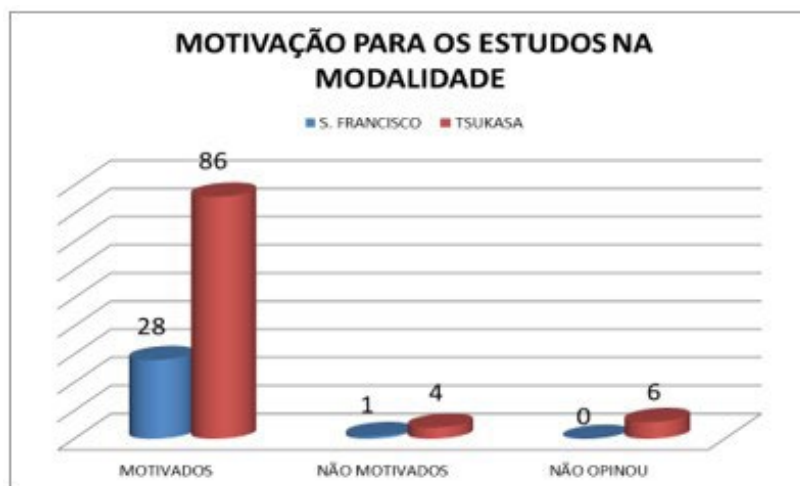


Fonte: Acervo: Dina Albuquerque 2020

Certamente as diferenças de idade influenciam nas experiências de vida dos discentes,

seja culturalmente, como economicamente. Pois enquanto uns dependem de seus pais, outros são responsáveis por seu próprio sustento. Durante ao processo de execução, as aprendizagens foram consolidando gradativamente devido a cada nível de compreensão, dedicação e superação de cada estudante.

Gráfico 3 - Pergunta 2. Motivação dos estudantes das E. M. São Francisco e Tsukasa Uyetsuka - 2020



Fonte e elaboração: Dina Albuquerque

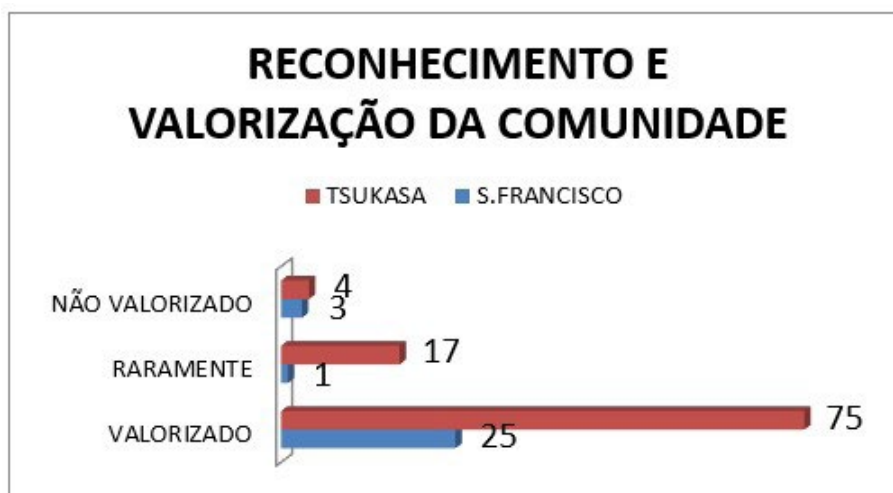
Em dados gerais 114 estudantes estão motivados, que corresponde a 91,2%, 4 não estão, e 6 estão em dúvidas, pois não souberam opinar, mas podemos considerar essa dúvida, juntando ao não, como um percentual de 8,8% não motivados.

É importante destacar que a motivação para os estudantes apresentada também se deu por vários motivos, que são evidenciados mesmo com grandes dificuldades no processo, porém observamos um resultado positivo e satisfatório quando foi aplicado a aprendizagem ativa em sala de aula como forma de inovação na aprendizagem. E sobre motivação Gonzales descrevem sobre o assunto, indicando,

“... que dependendo do tipo de curso e da motivação dos alunos, o ensino e aprendizagem a distância podem ser tão ou mais eficazes quanto o ensino presencial. Desse modo, os tutores ou professores presenciais precisam dominar as técnicas de ensino a distância e de uso tecnológico, para que sejam agentes de motivação nesse delicado processo de transmissão e aquisição de conhecimentos” GONZALEZ (2005, p. 75).

No Gráfico 5 é mostrado o percentual do reconhecimento e valorização da comunidade nas Escolas São Francisco e Tsukasa.

Gráfico 5 - Valorização da Comunidade nas Escolas M. São Francisco e Tsukasa Uyetsuka-2020



Fonte e elaboração: Dina Albuquerque

Na escola Municipal Tsukasa Uyetsuka, 75 responderam sim, 04 responderam não e 17 responderam raramente. O não e o raramente foram mais no segundo ano seguido pelo terceiro ano. Mas os 68,80%, retrata na opinião dos estudantes que a comunidade valoriza o Curso. A comunidade deu a credibilidade devido a cada disciplina estudada foram apresentadas ações voltadas para o que faziam para sobreviver. E passaram a trabalhar socializando teoria e prática. Os produtos que foram confeccionados pelos estudantes e seus familiares ao final de cada disciplina foram comercializados por eles e a própria comunidade. Assim a comunidade passou a interagir e até a cobrar que fosse feita a ação todo final de disciplina. E assim passou a ser feito.

Na escola Municipal São Francisco, dos 29 estudantes, 25 afirma que a comunidade valoriza a aprendizagem ativa, (86,26%), 03 disseram que não é apenas 01 respondeu raramente. Para os estudantes do primeiro ano, foi unânime o sim, já no segundo e terceiro ano, surgiu o não e o raramente. Apesar de aparecer não e raramente entre os estudantes, foi possível detectar em diálogo com comunitários, a satisfação e o reconhecimento dos estudantes.

Behrens discorre sobre o acesso à tecnologia:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77)

Ao assumir essa postura, vai propiciar aos estudantes a formação de sua identidade, o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de sua autoconfiança e de sua criatividade (ALMEIDA, 2000b, p. 79)

Para Moran, “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem que apoiem orientados por pessoas e organizações livres” (MORAN, 2000, p. 16).

Mesmo assim acreditamos que a educação é um conjunto de inovações, bem como, as tecnologias digitais, proporcionam o processo de ensino-aprendizagem mais flexibilizado, integrado e empreendedor. “O salto de qualidade utilizando novas tecnologias poderá se dar a forma de trabalhar através da ação do professor além de incentivar a utilização de novas metodologias

de ensino, estimulando até o formato do ensino tecnológico.” Conforme Mercado (2002, p.15).

No decorrer desta pesquisa permitiu desenvolver propostas com estratégias didáticas utilizando a aprendizagem ativa com intuito de contribuir no ensino aprendizagem dos estudantes nas comunidades rurais no município de Parintins, cujo objetivo que norteou este estudo foram: Favorecer ações pedagógicas interativas no ensino médio mediado por tecnologia com aplicação da aprendizagem ativa em comunidades rurais do município de Parintins- AM.

Com isso, foi possível realizar uma análise reflexiva a respeito do processo de aprendizagem dos estudantes partícipes, pois a utilização de uma metodologia alternativa de ensino proporcionou uma nova forma de aprender, dinâmica e interessante, na qual estes estiveram mais envolvidos. Identificamos que as fragilidades dos estudantes em aprender novos conteúdos está muitas vezes em estratégias de ensino ultrapassados e que muitas vezes não os motiva em obterem interesses, dessa forma trabalhar com novas estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem ganharam ainda mais importância com o ensino mediado por tecnologia.

De acordo com os objetivos específicos que foram: Promover aprendizagem ativa para que o estudante aprenda e aplique os saberes na sociedade, buscando a resolução dos problemas identificados dentro da realidade social em que estão inseridos. Descrever a funcionalidade metodológica do ensino presencial mediação tecnológica, para o desenvolvimento de práticas no ensino médio em Parintins, no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, no Centro de Mídias e no IPTV, e Os resultados obtidos pelo questionário diagnóstico que foram aplicados aos professores presenciais junto aos estudantes e gestores de duas instituições de ensino nas comunidades rurais. Esse estudo demonstrou resultados positivos quanto a aplicação do projeto da aprendizagem ativa, pois favoreceu a autonomia e possibilitou a participação do estudante no ambiente escolar, tornando-o protagonista do seu aprendizado. Além de oportunizar a formação crítica e reflexiva instigando a posicionar-se de forma a desenvolver métodos ou experiência a partir de problemas e situações reais. Como resultados se obteve resultados relevantes, tendo em vista que, as ações favoreceram práticas didáticas para os conhecimentos dos estudantes, valorizando o processo de aprender como: analisar, interpretar e redescobrir outros resultados. O presente estudo mostrou ainda o professor atuando como mediador da aprendizagem, provocando e instigando o estudante a buscar soluções, pois tendo ciência que ele pode utilizar a tecnologia e outros recursos que dispuser. Foi desenvolvida estratégias com os procedimentos da mediação tecnológica, além do acompanhamento pedagógico da aplicação da aprendizagem ativa realizada pelos professores presenciais nas comunidades rurais de Parintins

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. ProInfo: Informática e Formação de Professores. vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000b

BEIER, Alifer Andrei veber *et al.* Metodologias ativas: um desafio para as áreas de ciências aplicadas e engenharias. In Seminário Internacional de Educação, II, Cruz Alta/RS.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017. p. 1- 10.

BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. p. 65-85.

_____, Marilda Aparecida, "Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente", em MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica, Campinas: Papyrus, 2000.

GONZALEZ, Mathias. A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância. In: GONZALEZ, Mathias. Fundamentos da tutoria em educação a distância. São Paulo: Avercamp, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Ed. 7ª. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Serie Pratica Pedagógica)

_____, Vani Moreira. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 15-25.

LITWIN, E. Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed. 2001.

MORAN, J.M. O que e Educação a Distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. acesso em 02-10-2016.

_____, J.M. Gestão inovadora da escola com tecnologia. In: Vieira, Alexandre (org.). Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp.2003, p.151 – 164.

_____, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. Coleção Mídias Contemporâneas.

MAIA, Haroldo de Oliveira. Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas: um estudo sobre competência inerentes ao professor presencial no município de Manaus. Dissertação de Mestrado. Málaga / Espanha, 2010.

Instrumento para o letramento literário dos alunos do 2º ciclo do ensino fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari-AM, no ano de 2020/2021

Instrument for the literary literacy of students of the 2ND cycle of elementary education of the state school Inês de Nazaré Vieira, morning turn, municipality of Coari-AM, in the year 2020/2021

Socorro Madalena da Silva Castro

Professora da Rede Estadual de Ensino do Município de Coari-AM Graduada em Normal Superior- (Universidade Estadual do Amazonas-UEA) Mestre em Ciências da Educação (Universidade Del Sol-UNADES)

ORCID: 0000-0002-9547-0771

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL

ORCID: 0000-0001-9353-2185

<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.13

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de utilização do Cordel como um instrumento para o letramento literário dos alunos do II Ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari- Am, 2021 por considerar o letramento literário essencial para a formação do sujeito leitor, tendo como ponto de partida um gênero textual da cultura popular de fácil entendimento, permeados por aspectos de humor presentes em sua narrativa. A percepção de uma realidade marcada por índices insatisfatórios na proficiência em Língua Portuguesa relativo a leitura, produção e interpretação textual despertou o interesse de desenvolver um trabalho voltado a contribuir para despertar no aluno o gosto pela leitura literária na escola. O trabalho se configura de pesquisa Mista, onde foram abordados tanto os aspecto qualitativos quanto os quantitativos, para tanto foi utilizado como técnicas e instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, o questionário, a pesquisa de campo e observação não participante. A metodologia utilizada permitiu apresentar os dados de modo descritivo e analítico em forma de gráfico e tabelas. Conclui-se a partir da análise dos dados coletados que é de suma importância este tipo de literatura e sua a divulgação deve ser ampla, visando incentivar a preservação da memória, cultura popular e o gosto pela leitura. Destaca o papel dos professores, cordelistas, bibliotecário, pedagogo, gestor, família e demais pessoas que trabalham com a prática de leitura na escolas, estes têm o papel de mediadores do processo de letramento dos alunos.

Palavras-chave: literatura infanto-juvenil. letramento literário. cordel.

ABSTRACT

This work presents a proposal to use Cordel as an instrument for the literary literacy of students of the II Cycle of Elementary Education at Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, morning shift, municipality of Coari-Am, 2021, as it considers literary literacy essential for the formation of the reader subject, having as a starting point a textual genre of popular culture that is easy to understand, permeated by aspects of humor present in its narrative. The perception of a reality marked by unsatisfactory levels of proficiency in Portuguese language related to reading, production and textual interpretation aroused the interest of developing a work aimed at contributing to awaken in the student a taste for literary reading at school. The work is configured as a Mixed research, where both qualitative and quantitative aspects were addressed, for which the bibliographic research, the questionnaire, field research and non-participant observation were used as data collection techniques and instruments. The methodology used allowed to present the data in a descriptive and analytical way in the form of graphs and tables. It is concluded from the analysis of the collected data that this type of literature is of paramount importance and its dissemination must be wide, aiming to encourage the preservation of memory, popular culture and the taste for reading. It highlights the role of teachers, cordelistas, librarians, pedagogues, managers, family and other people who work with the practice of reading in schools, they have the role of mediators in the literacy process of students..

Keywords: children's literature. literary literacy. cordel.

INTRODUÇÃO

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento da linguagem na sociedade, diante de um panorama onde o Brasil está entre os países que menos leem no mundo, desenvolver hábitos de leitura saudável torna-se uma constante, mesmo partindo do fato que no mundo digital contemporâneo existem inúmeras formas de acesso a leitura, porém, percebe-se pelo índice de desenvolvimento da educação brasileira que poucos usam essa vantagem tecnológica para desenvolver habilidades leitoras.

Muitos porque não possuem acesso a essas facilidades, outros não foram trabalhados de maneira que sintam-se levados ao mundo literário de uma forma prazerosa, dinâmica, onde a leitura seja um ponto de partida para o conhecimento, a pesquisa, o sonho e a fantasia.

Partindo dessa premissa os conteúdos literários formais deve ser introduzido de forma que se amplie as competências e habilidades de modo diferenciados em função das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento da aprendizagem.

Vale ressaltar apesar de serem indissociáveis letrar e letramento são distintos, os textos literários nem sempre apresentam uma linguagem literal, de vocabulário usado rotineiramente. Deve haver, então, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras em de um determinado texto literário. Além disso, para a compreensão do que é conotativo e simbólico, é preciso identificar não apenas a ideia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto.

É relevante lembrar que para que se compreenda um texto e se apaixone pela literatura não se trata de somente decodificar os símbolos e preciso ir além, como localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto.

Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir, encantar-se e entender o que está sendo lido, começando uma relação de empatia entre a literatura e o sujeito que a lê e fazendo o uso correto da escrita na sociedade, podendo então ser dito letrado literariamente.

Também que o professor sensibilize suas turmas, no que diz respeito aos textos que circulam atualmente, para que saibam diferenciar quais contribuirão para o conhecimento e o que é mera informação. E, principalmente, que o professor reflita se sua forma de lidar com a literatura agrega conhecimento ou se apenas informa fatos literários aos alunos.

Na primeira parte deste trabalho uma viagem histórico e analítica dos programas de incentivo à leitura no Brasil, seu sucesso e derrocada, bem como uma viagem pelas produções atuais direcionadas ao público infantil e juvenil.

E por fim, um estudo sobre o ensino de Literatura no segundo ciclo do Ensino Fundamental e a prática dos professores com o texto literário na aula de Língua Portuguesa com o intuito de mostrar que é possível trabalhar estes textos em classe e que é necessário o conhecimento e a aceitação destas obras que estão a disposição dos alunos e professores nas bibliotecas das escolas e que muitas vezes nunca são nem sequer manuseados pelos mesmos.

Para que esse trabalho seja um ponto de partida para um alavancada rumo ao letramen-

to literário dos discentes será utilizada uma metodologia de pesquisa baseada num enfoque qualitativa onde pretende-se posteriormente buscar soluções por meio de uma pesquisa-ação com base nos dados coletado e analisados durante o decorrer do projeto.

JUSTIFICATIVA

O letramento precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Partindo desse enfoque este trabalho pretende discutir de que forma a Literatura Infantojuvenil é importante na formação de um sujeito leitor, bem como a forma que o professor deve proceder as práticas literárias de maneira que as mesmas, façam parte da rotina de sala de aula de modo dinâmico e prazeroso, introduzindo em seu vocabulários palavras e verbete usados comumente no mundo da literatura permitindo que o aluno consiga distinguir o sentido denotativo do conotativo em poesias, músicas, peças teatrais, cordéis, crônicas e muitos outros.

Assim, esse trabalho se torna relevante pois pretende transformar alunos que possuem grande aversão a leitura em alunos capazes de criar e compreender e explorar o universo literário infantojuvenil por meio de uma metodologia diversificada e significativa para os alunos contemplados no projeto de pesquisa.

Dada a relevância de se compreender o mundo das palavras para que se possa sentir-se autor da própria história, haja vista, que ler é muito mais complexo do que decodificar sinais, e sem a compreensão da leitura estaremos fadados a alienação intelectual por não saber diferenciar leitura do letramento literário.

Enfim, este trabalho buscou desenvolver um estudo a cerca da literatura infantojuvenil existente na biblioteca da escolar objetivando o letramento literário dos alunos por meio do cordel na referida escola, transformando o habito da de ler em algo libertador e nada enfadonho, sendo capaz de realizar uma abordagem analítica, critica e interpretativa do mundo que vivemos e do que consumimos intelectualmente para podermos sair literalmente dessa latência de leitura no qual estamos vivenciando neste contexto histórico momentâneo.

MARCO TEÓRICO

Letramento e literatura

O termo Letramento já foi e ainda é muitas vezes usado de forma errônea por parte de alguns profissionais, famílias e a sociedade que confundem com decodificação de símbolos, refletindo sobre isso podemos perceber que esse tema ainda é um tanto novo pra nos levando em consideração outros países com nível educacional acima do Brasil, como ressalta SOARES (2009).

A palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez. Parece que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: No mundo da

escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986. (Soares, 2009, p. 32)

É fundamental refletir sobre o sobre o letramento para entender o porquê de grande parte dos nossos alunos não conseguirem interpretar um texto de forma satisfatória, pois para fazer uma análise crítica, um resumo, uma resenha, uma interpretação de um determinado texto ou livro, é necessário ter uma habilidade muito além da decodificação de símbolos.

A literatura infanto-juvenil e as práticas pedagógicas na sala de aula

Antes de discorrer sobre a literatura infanto juvenil e as práticas pedagógicas na sala de aula precisamos conhecer sobre um período da vida humana tao delicado que estão intimamente ligados, são a “pré” e a adolescência, a importância de sabermos lher dar com essas crianças que passam por tantas transformações pode fazer muita diferença na hora de apresentar a eles a literatura.

A adolescência é o estágio de transição da infância para a idade adulta que ocorre entre os 13 e 19 anos. Ainda assim, as mudanças físicas e psicológicas que ocorrem nessa fase geralmente começam mais cedo, durante a pré-adolescência, isto é, entre 9 e 12 anos fase primordial de aquisição abstrata de novos conceitos e experiências.

As leituras literárias infanto-juvenil em forma de cordel pode ser um ponto de partida para o letramento literário dos alunos no 2º ciclo do ensino fundamental

Não podemos esquecer de modo algum que em qualquer área da vida precisamos de planejamento, ele é essencial para nossa prática pedagógica que além de alfabetizar busca o letramento, é a chave para o sucesso acadêmico, Lemov (2011).

Grandes aulas começam com o planejamento e especificamente com o planejamento da unidade:(...)Planejamento de unidade significa metodicamente perguntar-se como a aula de hoje é construída sobre a de ontem e como ela prepara para a de amanhã, e como essas três aulas se encaixam em uma sequência maior de objetivos que levam ao domínio da matéria .Logicamente, então, planejar também implica mudar os planos: se você sabe que não conseguiu o objetivo do dia, do qual depende a aula amanhã, você deve voltar atrás e dar o mesmo conteúdo novamente , para assegurar que os alunos dominem o assunto...(LEMOV ,2011, p.77).

Substimar a importância do planejamento na pratica pedagógica diária é correr o risco de possivelmente falhar enquanto educador que busca muito mais que alfabetizar, mas sim, letrar. Ao estabelecermos objetivos mensuráveis nos leva a uma reflexão a cerca de ideias preconcebidas, afastando o perigo do fracasso escolar, aumentando as chances de sucesso.

Para Lemov (2011) pensar a respeito e planejar as atividades dos alunos é crucial. Ajuda você a ver a aula na perspectiva deles e a mantê-los engajados de forma produtiva.

No entanto, não é suficiente apenas aprender a ler e escrever. Para Targino, Silva, Santos (2017).

É necessário que o indivíduo faça uso eficiente da leitura e escrita, quer dizer, é essencial que suas habilidades de ler e de escrever sejam incorporadas à vida cotidiana e à prática social. Pedagogos brasileiros têm utilizado uma palavra para diferenciar um estado do outro – alfabetização e letramento. Isto é, limitar-se à decodificação dos sinais escritos (alfabetização) é algo bem distinto de poder fazer da leitura um pleno exercício de compreensão e de interpretação, que permita ao indivíduo apropriar-se de outros conhecimentos e enfrentar com desenvoltura a complexidade da sociedade contemporânea. Isto é letra-

mento (TARGINO; SILVA; SANTOS, 2017, p. 28).

Nada define melhor o letramento como o poema de Soares (2004)

O que é letramento?

Letramento não é um gancho

em que se pendura cada som enunciado,

não é treinamento repetitivo

de uma habilidade, nem um martelo

quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão

é leitura à luz de vela

ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente

O tempo, os artistas da TV

e mesmo Mônica e Cebolinha

nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,

uma lista de compras, recados colados na geladeira,

um bilhete de amor,

telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,

sem deixar sua cama,

é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,

sinais de trânsito, caças ao tesouro,

manuais, instruções, guias,

e orientações em bulas de remédios,

para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,

um mapa do coração do homem,

um mapa de quem você é,

e de tudo que você pode ser.

(Magda Becker Soares)

Soares (2011) chama atenção para a necessidade de, ao conceituar os termos centrais em discussão, alfabetização e letramento, traçar um percurso no campo semântico para apreender seus significados, recorrendo, ainda, ao recurso dicionarista, como ela o faz, em seu texto eletrônico “O que é letramento e alfabetização.”

De posse das palavras – alfabetização / alfabetizar alfabetizado / analfabetismo / analfabeto – dissecamos uma a uma com seus prefixos e sufixos até chegar à expressão letramento.

Ao discorrermos sobre a temática práticas de letramento nas salas de aula notamos o qual complicado é desvincular a ideia de que ao compreender os sinais gráficos, os sons, as regras gramaticais, o sujeito, conseqüente está letrado, no decorrer deste estudo constatamos que as práticas pedagógicas do professor como instrumento didático são essenciais para um bom desempenho do professor no que diz respeito ao letramento literário em todos os níveis escolar dos discentes. Ou seja, para conduzir o aluno rumo ao letramento, em primeiro lugar, ;e necessário o professor letrar-se.

MARCO METODOLÓGICO

Tendo foco principal da pesquisa as obras infantojuvenil em forma de Cordel como instrumento para a promoção do letramento literário dos alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari, Amazonas, no ano de 2020- 2021, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa mista, onde se considerou tanto o aspecto qualitativo, quanto o quantitativo. de caráter explicativo, que consideramos o mais apropriado para o tipo de investigação que se pretendeu realizar, como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, onde se utilizou como instrumento de coleta o questionário e a observação não participante.

A corrente filosófica da metodologia mista é guiada pelo pragmatismo,” no qual podem ser admitidos quase todos os estudos e pesquisas quantitativos e qualitativos (Sampieri, Collado e “Lúcio, 2013, p.555).

Sampieri, Collado e Lúcio (2013) *apud* Greene (2007) pondera que

o “coração” do pragmatismo (e, portanto da visão mista) é convidar vários “modelos mentais” no mesmo espaço de busca para estabelecer um diálogo respeitoso e que os enfoques se alimentem mutuamente, além de coletivamente gerar um melhor sentido de compreensão do fenômeno estudado. O pragmatismo envolve uma multiplicidade de perspectivas, premissas teóricas, tradições metodológicas, técnicas de coletas e análise de dados, e entendimentos e valores que constituem os elementos dos modelos mentais (Sampieri, Collado e Lúcio *apud* Greene (2007), 2013, p.555).

Ainda referenciando Hernández Sampieri e Mendoza (2008), por pragmatismo devemos entender a busca de soluções práticas e trabalháveis para realizar pesquisa, utilizando os critérios e os desenhos mais apropriados para uma formulação, situação e contexto específico (Sampieri, Collado e Lúcio, 2013, p. 555).

Amostra

Universo da amostra é a escola estadual Inês de Nazaré Vieira, localizada na Praça São Francisco de Assis, nº 29, bairro Tauá-Mirim no município de Coari, Amazonas, Brasil.

Os sujeitos dessa pesquisa são gestor, pedagogo e os professores de diferentes formação acadêmica que ministram a disciplina de Língua Portuguesa para os alunos 2º Ciclo do Ensino Fundamental da escola estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari-Amazonas no ano de 2021.

A amostra é resultado de uma população de 05 professores do 2º Ciclo, dos quais 02 ministram aulas de Língua Portuguesa e os sujeitos deste trabalho. No turno matutino, conta com 64 alunos de ambos os sexos com idades entre 09 e 12, desta população temos uma amostragem de 54 alunos matriculados no 2º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino no ano de 2021.

Os resultados obtidos nos questionários foram devidamente tabulados em alguns momentos de modo qualitativo, em outros quantitativamente, bem como da pesquisa de campo da biblioteca da escola estão dispostas em forma de tabelas, gráficos, acompanhadas de análise discursiva fundamentada teoricamente objetivando um compreensão clara e objetiva por parte dos leitores e avaliadores do trabalho.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

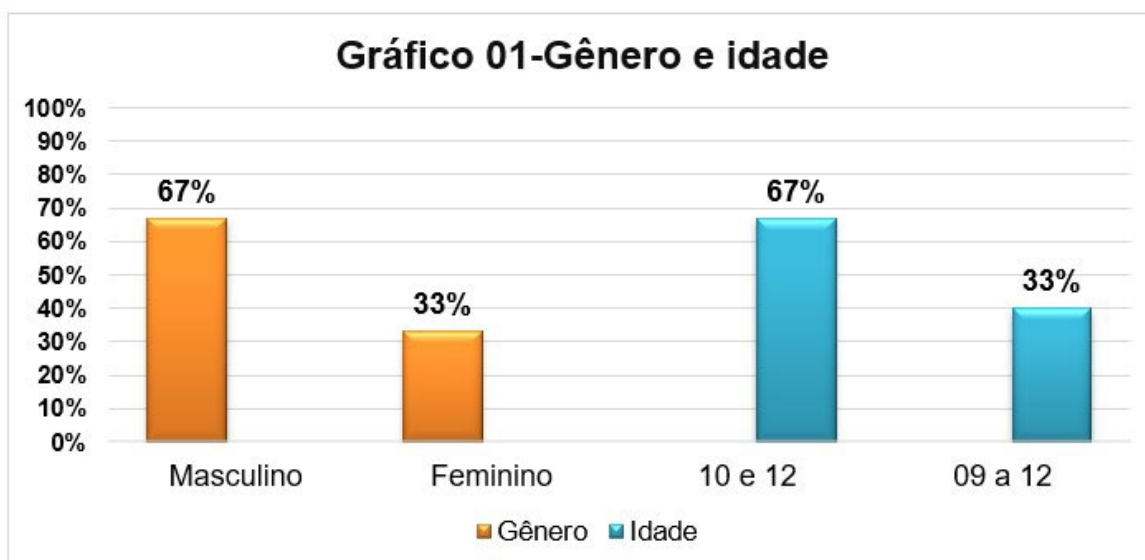
Nesta seção foi posta por discussão através dos resultados obtidos na pesquisa, após um rigoroso debate entre o pesquisador e estudioso da temática abordada, acredita-se ter conseguido absorver as ideias principais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A apresentação do resultado de uma pesquisa diz respeito à elaboração e entrega do relatório dos resultados dessa pesquisa ou, ainda, à apresentação expositiva do trabalho. Esse é o momento em que o pesquisador compartilha e comunica as informações, conclusões, sugestões ou soluções indicadas para a resolução do problema que foi investigado (LEITE, 2008).

Tabela 1 - Idade e gênero dos alunos pesquisados

Quantidade	Gênero	Idade	Total
36	Masculino	10 a 12	
18	Feminino	09 a 12	54

Fonte:Secretaria da Escola Ines de Nazaré Vieira/2020



Fonte: Próprio autor (2021)

No gráfico e tabela 1 pode-se observar que nas duas turmas pesquisadas o percentual dos alunos da turma são do gênero masculino e a idade dos mesmos varia de 09 a 12 anos. Não há distorção de idade series, pois o sistema de ciclo adotado pelo Estado do Amazonas não aceita essas distorções. Os ciclos organizam o tempo escolar de acordo com as fases de crescimento do ser humano. Eles podem ser divididos em etapas referentes à primeira infância (3 a 6 anos), à infância (7 a 9 anos), à pré-adolescência (10 e 11 anos) e à adolescência (12 a 14 anos).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, abriu-se a possibilidade de estados e municípios organizarem seus sistemas de ensino de forma autônoma. "...séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados", diz a lei em seu artigo 23. (Revista Nova Escola,2003).

O fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, como um problema sobretudo metodológico trouxe a tona uma criticidade latente acerca dos método de alfabetização, no decorrer do processo investigativo, indubitavelmente, a alfabetização e o processo de letramento estão interligados.

Essa constatação advém dos precários resultados que vêm sendo obtidos, e, na aprendizagem inicial da língua escrita, com graves consequências ao longo de toda a idade escolar. Diante do exposto, é necessário rever os "modelos" referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento.

A temática abordada na pesquisa vem sendo alvo de vários estudos, o tema letramento perpassa os portões das instituições escolares, é mais abrangente. Contudo, este trabalhou focou no Letramento literário dos alunos do 2 Ciclo do Ensino Fundamental tendo o Cordel como um instrumento, um recurso que os docentes podem dispor para desenvolver um trabalho memorável, entendendo o cordel como fonte de conhecimento.

Os resultados obtidos deve ser um ponto de partida para uma análise mais profunda das metodologias ,projetos ,praticas pedagógicas e aproveitamento das políticas destinadas a escola relativo ao acervo espaço da biblioteca como um norteador de mudanças significativas dentro da

problemática do letramento literário no segundo ciclo da escola, no turno matutino, e a partir daí envolver toda a comunidade escolar neste desafio do letramento literário por meio do cordel, ou não, ressaltando, que é o mesmo é apenas um dos instrumentos.

O primeiro objetivo diz respeito a conhecer as políticas educacionais que subsidiam o acervo literário infanto-juvenil da biblioteca escolar utilizado pelos alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari, no ano de 202/2021.

De acordo com objetivo proposto foi realizado uma estudo bibliográfico e documental da políticas públicas relativas a leitura e aos acervos das bibliotecas escolares, os programas de incentivo governamentais que viabilizam a chegada das obras de literatura infanto-juvenil até os mais longínquos recantos do país.

Durante a pesquisa de campo dentro da biblioteca da escola, o que foi uma surpresa com os números de livros existentes que não são utilizados pelos alunos. Partindo dessa descoberta já abre um espaço para o desenvolvimento de um novo trabalho relativo a leitura e letramento literário através do gênero cordel, que é o foco deste trabalho. O aspecto negativo da pesquisa de campo na biblioteca foi o fato de não haver recurso humano destinado a biblioteca, então, na maioria das vezes esse espaço fica meio que destinada a materiais que não deveriam estar ali, comprometendo o acesso e a organização da mesma. Assim, despertar o gosto pela leitura, desenvolver um trabalho de letramento literário dentro da instituição é perfeitamente possível e altamente viável, ousado dizer, com urgência. A escola possui um acervo pequeno, porém satisfatório, o espaço é adequado, embora algumas vezes sirva de “depósito” de outros materiais não condizentes com a finalidade, os professores possuem experiência e formação acadêmica para estarem atuando nessas séries, só precisam organizar, refletir, ousar, planejar um ensino para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da leitura e da escrita amplia as possibilidades de comunicação do sujeito, de sua inserção na cultura e portanto, de sua participação cidadã, porém, isso só se torna possível em indivíduos capazes de saber distinguir os diferentes papéis que a sociedade lhes impõe em diferentes situações que serão vivenciadas no decorrer da vida, o letramento oportuniza essa flexibilidade que Paulo Freire chama de “leitura de mundo”.

Certamente que o letramento literário não é um caminho mágico que resolverá essas questões, mas, é um meio, um instrumento, uma prática que pode mudar o cenário educacional brasileiro, que de acordo com os estudos aqui apresentados amarga uma posição triste no quesito leitura e letramento.

É perceptível que a leitura na escola é importante para o crescimento intelectual e social dos jovens estudantes. Para isso faz-se necessário que os docentes enriqueçam suas práticas pedagógicas, já que a leitura proficiente de textos literários é o caminho para a construção da aprendizagem significativa. Não pretende-se aqui mostrar fórmulas mágicas para o ensino da Literatura, mas mostrar que a Literatura provoca uma postura crítica diante da realidade social, valorizando e conservando as tradições culturais.

Dessa maneira, destaca-se a importância não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas nas diversas áreas do conhecimento de práticas escolares que contemplem o trabalho com o Letramento Literário como de incentivar a leitura de textos literários e a produção de textos diversificados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Res. CNE/CEB n. 5/2009.

CRESWEL, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008

_____, Magda. Alfabetização e letramento. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2001 e 2004

SAMPIERI. Roberto Hernandez, Carlos Fernández Collado e María del Pilar Baptista Lucio, Metodologia de Pesquisa -5ª edição. Porto Alegre. Penso .2013.

14

Políticas educacionais, enfatizando as estratégias para correção do analfabetismo funcional, elencando as deficiências detectadas no contexto do ensino fundamental II

Educational policies, emphasizing strategies for correction of functional illiteracy, electing the deficiencies detected in the context of elementary education II

Telhma de Souza Ribeiro

Professora da Rede Estadual do Município de Coari – Amazonas, Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Mestrado e Doutorado – pela Universidade Del Sol – UNADES – PY

ORCID: 0000.0002.5213,5017

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

*Professora da Educação básica no município de Coari-AM
Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM
Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL*

ORCID: 0000-0001-9353-2185

<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.14

RESUMO

As políticas educacionais para a erradicação do analfabetismo funcional tema de algumas discussões atualmente, tem se mostrado um grande desafio para o atual momento da educação brasileira. Busca analisar as políticas educacionais enfatizando as estratégias para correção do analfabetismo funcional, elencando as deficiências detectadas no contexto do ensino fundamental II, refletindo as práticas pedagógicas no componente curricular de língua portuguesa na escola estadual Maria Almeida do Nascimento localizada no município de Coari (AM). O estudo foi embasado em referências relativas à políticas educacionais para correção do analfabetismo funcional com destaque para as metas estabelecidas no PNE (13005/2014) para a redução de 50% do analfabetismo funcional. Para isso, optou-se por uma metodologia de caráter quali-quantitativa (mista) concomitantes com análise de documentos e aplicação de questionários. Foram também realizadas visitas in loco, que permitiram a observação direta do cotidiano escolar que possibilitaram realizar a relação da teoria apresentada pelas políticas educacionais – PNE na sala de aula. No resultado evidenciou-se que as políticas educacionais existem, porém não são cumpridas, pois 33,33% afirmam que sim e 66,67% afirmam que não. A maioria dos professores declararam que as leis ditas “perfeitas” existem somente nos papéis, pois o Estado nunca deu condições necessárias para que as leis de políticas educacionais fossem realmente implantadas de fato e de direito.

Palavras-chave: políticas educacionais. analfabetismo funcional. práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Educational policies for the eradication of functional illiteracy, the subject of some discussions today, have been a major challenge for the current moment of Brazilian education. It seeks to analyze the educational policies emphasizing the strategies to correct functional illiteracy, listing the deficiencies detected in the context of elementary school II, reflecting the pedagogical practices in the Portuguese language curriculum at the Maria Almeida do Nascimento state school located in Coari (AM). The study was based on references related to educational policies to correct functional illiteracy with emphasis on the goals established in the PNE (13005/2014) for a 50% reduction in functional illiteracy. For this, we opted for a qualiquanti (mixed) methodology concomitant with document analysis and application of questionnaires. Visits were also carried out in loco, which allowed the direct observation of the school routine that made it possible to realize the relationship of the theory presented by the educational policies - PNE in the classroom. The result showed that educational policies exist, but are not met, as 33.33% say yes and 66.67% say no. Most teachers have stated that the so-called “perfect” laws exist only on paper, as the state has never given the necessary conditions for educational policy laws to be actually and de facto implemented.

Keywords: educational policies. functional illiteracy. pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no combate do analfabetismo funcional tem sido um grande desafio a ser solucionado pelo poder público e pelos profissionais da educação, por isso vem sendo pauta de discussões no cenário educacional brasileiro em decorrência dos resultados que

vem apresentando, situação esta que vem gerando grande preocupação por parte dos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido o Brasil já passou pela experiência de elaboração de vários planos de educação, tanto no nível federal com Planos Setoriais de Educação e Cultura, quanto a nível estadual com os Planos Estaduais de Educação, assim como a nível Municipal de forma menos intensa, contudo essas políticas educacionais ainda não conseguiram erradicar o analfabetismo.

Um dos documento que trata dessas questões é o Plano Nacional de Educação onde está referido no art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo com os princípios fundamentais da educação brasileira: I) à erradicação do analfabetismo. Já a sua regulamentação foi determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/ 1996, que deixou à cargo da União, em colaboração com os Estados e Municípios, a incumbência de organizar o que posteriormente foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal.

A lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024), nela contempla a erradicação do analfabetismo como a primeira diretriz do PNE (art. 2º, inciso I). E possui duas metas para atingir o que pretende esse dispositivo de lei.

A meta 5, que espera “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) do ensino fundamental” e a meta 9, que pretende “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional “.

As políticas educacionais precisam serem refletidas de modo a melhorar a educação do Brasil e assim proporcionar ao cidadão uma educação de qualidade, sabe-se que quando se fala em qualidade nos faz pensar também no trabalho do professor, sua metodologia, a estrutura da escola entre outros fatores que influenciam no ensino de um cidadão.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Considerando-se a educação com base para a formação do indivíduo dentro da sociedade capitalista, é inegável que a visão dada pelo Estado na condução da política educacional pode ser determinante para o avanço de um determinado grupo social, respeitada as limitações de ordem econômica. Também é inegável que os fins aos quais essas mesmas políticas se prestam, podem ser aqueles aos quais, quem está no poder, define como sendo os melhores para “nação”. A sociedade é dinâmica e, por isso a compreensão da função do Estado e das necessidades educacionais também muda ao longo dos anos. As políticas públicas de educação geralmente estão associadas aos momentos históricos de um país e do mundo e à interpretação de poder de cada época.

Entende-se por políticas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente

acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais.

Conforme explana Martins, (2010, p. 21), ainda são incipientes os estudos que utilizam metodologias de pesquisas de políticas educacionais que integrem enfoques diversos, permitindo captar o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, no espaço escolar e nas interações dos profissionais que neles atuam, bem como a maneira como essas práticas afetam a implementação dos programas de governo.

Sob essa perspectiva metodológica e atendo-se para esta área de conhecimento, considera-se importante analisar as políticas educacionais como estratégias para correção do analfabetismo funcional no Brasil.

O primeiro plano nacional de educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação somente em 1962, como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Na primeira parte do referido plano, o documento procurou traçar as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, estabelecer as normas para a aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio, e do Ensino Superior. (SAVIANI, 1998, p. 78). O segundo Plano Nacional de Educação, foi elaborado em conformidade com a Constituição Federal de 1988, que determina, no artigo 214, que deverá ser estabelecido o “plano nacional de educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do poder público”.

A Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília – DF, constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil. Ela teve como objetivo principal a mobilização social em prol da educação, demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional. Dentre (os cinco grandes desafios que o Estado e a sociedade brasileira precisariam enfrentar, podemos destacar, o item c) “Garantir que os acordos e consensos produzidos na Conae redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social. No item d) Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do/das profissionais da educação; (FERNANDES, p.13, ano 2010). Dessa Conferência saíram as diretrizes que dariam origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) da educação de 2001 a 2011, documento que organiza prioridades e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes.” Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais”. (PNE, 2014, p. 9).

O plano nacional de educação e o analfabetismo funcional

Dando sequência às Políticas Públicas no que diz respeito ao Analfabetismo, é importante registrar o que determina sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), o artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que cita em seu texto: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo, II – universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988). O Plano Nacional de Educação

(PNE) é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios). Em 5 de outubro de 1988, dispunha o texto constitucional em sua redação original: Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo.

Por estar expressa na Constituição Federal, a meta 9 do PNE 2014- 2024, a qual dispõe sobre a alfabetização das pessoas com 15 anos de idade ou mais, possui um caráter prioritário, o que nos permite considerá-la uma “meta constitucional” e, por conseguinte, dada a prevalência desses ditames, nenhum plano educacional pode prescindir de considerar a erradicação do analfabetismo como diretriz. Não por acaso a Lei nº 13.005/2014 explicita como diretriz do PNE, já no primeiro inciso do segundo artigo, a premência de erradicação do analfabetismo.

Em 1962, em cumprimento ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o Conselho Federal de Educação elaborou um Plano Nacional de Educação, todavia não foi aprovado na forma de lei. Para mais informações sobre a história do PNE, sugere-se consultar o artigo de Paulo Sena Martins, (2014). Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas, agora ao enunciado da meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Analfabetismo

Analfabeto é aquele indivíduo que não possui o discernimento necessário para ler, compreender e escrever um texto, mesmo que seja simples, como por exemplo um bilhete.

Na Seção I do Capítulo III da Constituição Federal de 1988, intitulada “Da Educação no artigo 214”. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a: I- erradicação do analfabetismo; (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1997, p. 109).

Mesmo que seja amparado por lei essa problemática ainda aflige nossos país, principalmente com aqueles menos favorecidos. Analfabetismo é uma palavra utilizada no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever; já seu antônimo afirmativo, alfabetismo, mesmo já tendo sido dicionarizado, ainda soa estranho aos falantes do idioma. Comentando essa curiosidade semântica, Magda B. Soares, (1995) observa que o mesmo fato já ocorrera com o termo literacy, do inglês, que só passou a ser correntemente utilizado no final do século XIX, mais de dois séculos depois do surgimento do termo illiteracy, talvez porque a necessidade de compreender a condição dos que sabem ler e escrever tenha aparecido mais tardiamente na História, quando se tornaram mais complexas e variadas as demandas sociais relacionadas ao uso da linguagem e da escrita.

O saber ler e compreender a escrita são uma necessidade inquestionável na atual sociedade brasileira. Para Foucambert, (1994 *apud* PAINI *et al.*, 2005, p. 224-225), analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita’, como a ‘[...] impossibilidade de compre-

ender ou de produzir uma mensagem escrita simples, que trate de questões concretas ligadas à vida cotidiana: sua origem está na falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas'. Esse analfabetismo provém da ausência de alfabetização.

Uma pessoa analfabeta com certeza terá um futuro comprometido, pois não possui capacidade intelectual para conviver em uma sociedade informatizada, cujo conhecimento da leitura e da escrita é de suma importância.

Neste sentido, Azevedo *et al.* (2002, p. 10), entende-se que analfabeto, “[...] não possui conhecimento sobre leitura e escrita, que tem falta absoluta de instrução; e analfabetismo é a situação de ignorância em que o analfabeto se encontra, por não dominar a técnica da leitura e da escrita.”

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, (2018) a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente.

Figura 1



Analfabeto funcional

Analfabeto é aquele indivíduo que não possui nenhum domínio de leitura e escrita, porém o analfabeto funcional é aquele que não possui a capacidade para assimilar corretamente aquilo que leu.

O termo analfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos, na década de 1930, e utilizado pelo exército norte-americano durante a segunda Guerra Mundial, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. (CASTELL, LUKE e MACLENNAN, 1986).

Segundo a Unesco, um analfabeto funcional é aquele que apesar de saber ler e escrever, não consegue compor ou redigir corretamente, por exemplo, uma carta solicitando emprego.

(FLECHA et al.1993) comenta-se que, não por acaso, o conceito de analfabetismo funcional originou-se nos Estados Unidos, onde a vertente não-escolar da educação de adultos, especialmente aquela voltada ao desenvolvimento comunitário, se desenvolveu com muita vitalidade teórica e prática.

A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da UNESCO, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros.

Em 1958, a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) definiu o alfabetismo como a capacidade que uma pessoa tem de ler ou escrever um texto simples relacionado ao seu cotidiano. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional, que está relacionado à capacidade de uma pessoa utilizar a leitura e escrita nas suas tarefas diárias e continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida (RIBEIRO *et al.*, 2003).

Uma definição adotada no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e aceita pela UNESCO é a de que analfabetos funcionais são pessoas às quais falta domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, correspondentes a uma escolaridade de até três séries completas do ensino fundamental ou antigo primário, ou seja, menos de quatro anos de estudo (IBGE, 2009).

A definição de alfabetização que a UNESCO propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma UNESCO proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais. O apelo do termo analfabetismo funcional nos fóruns internacionais pode ser atribuído a essa polissemia de sua definição.

Gomes, (2008, p. 142) ensina que, de acordo com a Organização das Nações Unidas, Ciência e Cultura (UNESCO), a alfabetização só é materializada quando a pessoa conclui a 4^o série do ensino primário, ou seja, quem não conclui esses quatros anos é considerado analfabeto funcional.

Moreira conceitua analfabeto funcional:

O problema do analfabetismo – entendido como a incapacidade absoluta de ler e escrever – costuma esconder um outro, tão ou mais perigoso, exatamente por passar despercebido a muitos. Trata-se daquilo que pode ser chamado de alfabetização funcional imperfeita’ ou, de forma mais radical, “analfabetismo funcional”. De forma simplificada, pode-se dizer que analfabetos funcionais são pessoas completamente analfabetas no sentido tradicional ou pessoas aparentemente alfabetizadas, mas cujo grau de alfabetização é insuficiente para que exerçam funções básicas nas sociedades modernas. Na verdade, o conceito de analfabetismo funcional é relativamente difuso e mesmo desconhecido da maioria das

peessoas. (MOREIRA, 2003, p. 21).

Diante dos conceitos acima citados, entende-se que o analfabetismo funcional, por muitos é desconhecido e, como se vê, está presente na atualidade brasileira.

Conforme o entendimento de Mattos, (2009, p.10):

A sociedade atual tem aumentado constantemente a quantidade e a complexidade de conhecimentos necessários para as pessoas se desenvolverem plenamente em sua vida cotidiana. Não basta saber ler, escrever ou identificar números para que a pessoa se sinta integrada e tenha uma participação ativa na sociedade da compreensão, é necessário saber usar os conhecimentos de ler, escrever e contar nos contextos comuns da vida para resolver e aplicar o conhecimento nas atividades diárias.

Nesse aspecto, também é considerado analfabeto funcional, aquele que, por falta de uso da leitura e escrita, torna-se incapaz de produzir e compreender pequenos textos (GOMES, 2008, p. 142).

Segundo Moreira (2003) estima-se que no Brasil, os analfabetos funcionais somem 70% da população economicamente ativa. Dos estudantes que passam pelas escolas sem dominar a leitura e a escrita existem 15 milhões de analfabetos (e estes dados já estão subestimados), dos quais 10 milhões têm mais de quarenta anos. No mundo todo há entre 800 a 900 milhões de analfabetos funcionais. São pessoas com menos de 4 anos de escolarização. Mas, podem-se encontrar, também, analfabetos funcionais com a formação superior e exercendo funções-chave em empresas e instituições, tanto privadas quanto públicas que não têm as habilidades de leitura compreensiva, escrita e cálculo para fazer frentes às necessidades mais complexas da profissionalização.

De acordo com Paulo Freire, (2005) o analfabetismo funcional ocorre e se reproduz dentro de nossas escolas em todo o país pela má qualidade do ensino público, principalmente. Má qualidade esta, que está relacionada com problemas que vão desde a forma como o sistema escolar está organizado até o conteúdo da formação de nossos professores. (Sem contar com os interesses, muitas das vezes escusos, que estão por de traz das Políticas Educacionais oriundas, no geral, das Políticas Públicas governamentais) que, na maioria das vezes, prestam-se às ideologias dos governos, sem nenhum projeto sério para a educação brasileira. Na maioria das vezes, tais “políticas” pretendem com suas ações ou angariar recursos, ou ter avaliações positivas de fundos educacionais internacionais, nem que seja à custa de maquiagem gráfica, relatórios e dados estatísticos – muitas das vezes não condizentes com a realidade da escola brasileira. Diante de explícita realidade de encontrar adolescentes, jovens no final do ensino fundamental II sem o mínimo de preparação para a nova fase de suas vidas, o ensino médio (e, neste caso são raras as exceções), tenciona-se que tratar do tema do analfabetismo funcional é urgente e necessário. Pode-se comparar esses dados divulgados pelo INAF/2007 com os índices atuais do IBGE, (2010), que mostram uma taxa de analfabetismo funcional, representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais, com menos de quatro anos de estudos completos, estimada em 21% em 2008, contra 21,8% em 2007. Segundo o IBGE, no ano passado, ainda havia 30 milhões de analfabetos funcionais no Brasil.

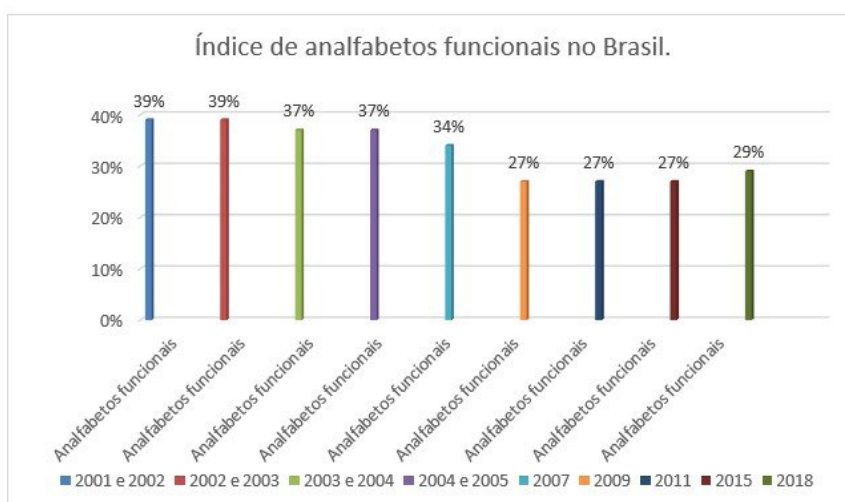
Esses dados não são muito diferentes dos mostrados pelo INAF, que considera não como “analfabetos funcionais” não só os jovens com quatro anos ou menos de escolaridade, mas também os jovens e adultos que frequentaram vários anos de escolarização. Segundo o INAF, os analfabetos e os analfabetos funcionais representam 37% da população brasileira, sem

se considerar os alfabetizados de nível básico (que também somam 37%) Os dados são ainda mais assustadores quando se descobre que somente os atingiram 6% da população de 15 a 65 anos atingiram o alfabetismo de nível pleno. Ou seja, somente um terço dos jovens e adultos brasileiros apresenta capacidade de ler e compreender textos, fazer inferências e relações entre eles e os fatos da realidade os em diferentes situações comunicativas. A pesquisa do IBGE também apresenta muita disparidade entre as regiões brasileiras, sendo a região Nordeste a que tem índice mais preocupantes tanto de analfabetismo completo, quanto de analfabetismo funcional.

Ante essa contextualização inicial acerca da alfabetização funcional, importa esclarecer que a meta 9 do PNE contempla “reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Atenta-se para o fato de que reduzir a taxa de analfabetismo funcional implica, por sua vez, aumentar o número de alfabetizados funcionais.

Dessa forma, os cinco anos de escolaridade escolhidos pelo Inep correspondem aos anos iniciais dessa etapa da educação básica, que é organizada em duas partes pelos sistemas de ensino. Tomando como referencial os cinco anos de estudo e a taxa de analfabetismo funcional registrada na PNAD 2012 de 18,3% da população,34 a meta para 2024 é reduzi-la à metade, portanto, 9,2%.

Gráfico 1 - Analfabetismo funcional no Brasil



Fonte: INAF 2001-2018

Os resultados apontam para uma redução tímida em 17 anos, em relação ao analfabetismo funcional. Analisando os últimos anos temos: em 2009, 27% dos brasileiros eram considerados analfabetos funcionais o mesmo índice se repetiu em 2011 e 2015 e em 2018 29%. Apesar do pequeno aumento, estatisticamente esse movimento é considerado de estabilidade, segundo os coordenadores do Inaf.

Diferentemente de outras pesquisas que medem o analfabetismo na população, o indicador faz entrevistas domiciliares e aplica um teste específico, com questões que envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, gráficos, mapas, anúncios, etc.) e classifica a habilidade em cinco níveis de proficiência.

“A taxa de analfabetismo calculada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, mostra estagnação do analfabetismo absoluto no País, com 7% das pessoas (11,5 milhões) acima de 15 anos sem saber ler ou escrever. “O indicador tem como objetivo medir o quanto o brasileiro consegue entender e se fazer entendido dentro de uma sociedade letrada”. Infelizmente, estamos estagnados há muitos anos em um pa-

tamar muito preocupante", diz Ana Lucia Lima, coordenadora do Inaf."

Segundo a pesquisa, entre os que terminaram o ensino médio, 13% são analfabetos funcionais e, no ensino superior, eles são 4% do total. A pesquisa mostra ainda um tímido avanço na diminuição de analfabetos funcionais entre os brasileiros mais jovens. Na faixa etária de 15 a 24 anos, estão os melhores resultados, com 12% sendo considerados analfabetos funcionais e 16% proficientes. "Entre os mais jovens temos mais gente que foi à escola por mais anos. Vemos uma melhora, mas ainda não pode ser comemorada porque apenas 16% terminam os estudos com a plena capacidade de se comunicar. Não podemos nos iludir de que isso vai nos fazer uma sociedade mais justa", alerta Ana Lucia.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na escola estadual Maria Almeida do Nascimento que no ano de 1997, através do ato de criação de n.º 7.758 de 10.04.97, publicado no Diário Oficial n.º 28.658/97, foi oficialmente integrada à rede Estadual de Ensino, vinculada diretamente a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. Atualmente, a escola atende à demanda estudantil distribuídas em 12 turmas do Ensino Fundamental e 10 turmas do Ensino Médio Regular e 02 turmas de Ensino Médio Etapa Única. Essas turmas são atendidas nos três turnos de funcionamento da escola, perfazendo um total de 1.038 alunos devidamente matriculados e divididos da seguinte forma: a) 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental com 525 alunos matriculados; b) 1ª a 3ª Série do Ensino Médio Regular e EJA Etapa única com 513 alunos matriculados, localizada na Estrada Coari Mamiá, S/N, bairro Espírito Santo, Coari-Amazonas, está inserida numa zona de classe baixa, as famílias compõem-se de profissionais liberais, pequenos comerciantes e funcionários públicos.

O perfil socioeconômico é bem diversificado, pois uma parte dos alunos encontra-se em situação de renda mínima. Temos um total de 475 alunos que dependem de programas da bolsa família.

Atende-se atualmente 15 alunos com deficiências – sendo 01 cadeirante e as demais com outras deficiências como: baixa visão, pé congênito, deficiência intelectual e deficiência múltipla. A escola possui uma estrutura física em condições razoáveis para atendimento a aluna cadeirante.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Após aplicação dos instrumentos de pesquisa, já elencados neste projeto, se realizou a fase de análise e tabulação dos dados coletados. Considerando que a pesquisa trouxe como proposta de abordagem de pesquisa o enfoque qualiquantitativo ou método misto. No enfoque qualitativo, se fez análise e confrontos das informações obtidos através dos registros e observações, que foram analisados de forma bem criteriosa, considerando o processo de construção e produção do conhecimento e os percalços que perpassam o espaço em estudo. Por se tratar de algo subjetivo, conceitos, dados abstratos, (ALVARENGA, 2012, p. 101) recomenda que tais resultados sejam apresentados através da descrição das condutas observadas, gestos e outras manifestações percebido no momento da investigação. Conforme a autora acima mencionada,

análise dos dados se faz, também no ato da pesquisa. Nessa compreensão, os resultados dessas técnicas serão apresentados de forma separados.

Análise dos dados

Em Sampieri, Collado, Lucio (2013, p. 419) vamos encontrar o seguinte esclarecimento observação qualitativa não é uma mera contemplação (“sentar-se para ver o mundo e tomar notas”). Implica entramos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações. Outro ensinamento de Sampieri, Collado, Lucio (2013, p. 421).

A pesquisa contou também com a observação da prática pedagógica dos 03 professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa na modalidade de ensino Fundamental II, especificamente na fase do 9º ano, na Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, Coari – AM, no período de junho a novembro de 2019. Todos os professores são graduados em Licenciatura de Língua Portuguesa e com especialização em área diversas, com o tempo de serviço, na profissão, que varia entre 07 (sete) a 34 (trinta e quatro anos).

Resultados integrais da pesquisa

A partir de um diálogo informal com esses profissionais da educação nos potencializaram, a observar que tanto os professores que tem um longo tempo de experiência quanto o mais recentemente formado, são detentores de um rol extenso de observações sobre a realidade escolar, ao mesmo tempo que possuem discursos que enfatizam a “crise” que atravessa a educação no País; e consideram principalmente as diferenças observadas nos padrões e atitudes das crianças e dos jovens, de gerações diferentes frente a aprendizagem e à escola, o que, se por um lado mostra o conhecimento que eles tem dos alunos que chegarão em suas mãos. Desses profissionais da educação 2 (dois) são efetivos e 1 (um) em regime de contrato temporário.

Segundo a professora “A esses alunos sofreram alguma deficiência na aprendizagem até chegar no 9º ano, porque os outros alunos conseguem aprender”. Mediante a esta situação, afirma-se, que além da dificuldade do aluno na interpretação da leitura e de não conseguirem expressarem-se por meio da escrita; para a professora há possibilidade de esses alunos terem problemas psicológicos, traumas que os impedem de avançar no processo ensino aprendizagem.”

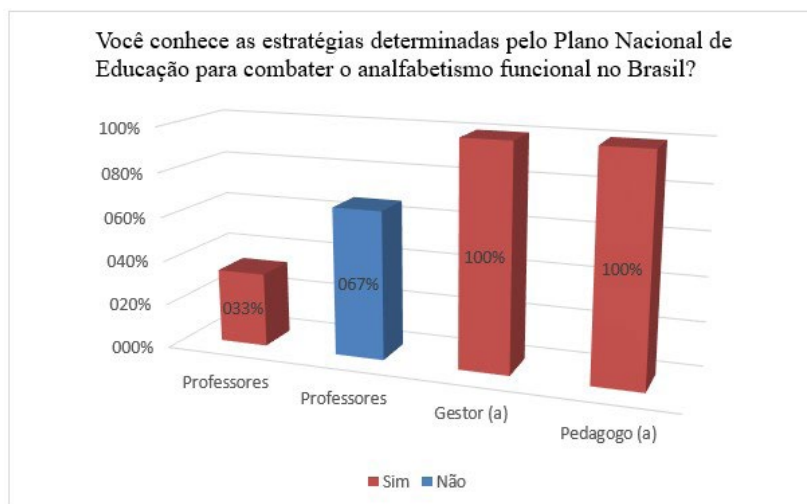
A esse respeito José e Coelho (1996, p. 23) ressaltam que: “Ao educador cabe apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula, principalmente nas escolas mais carentes, e investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemática ambiental em que a criança vive. Essa postura facilita o encaminhamento da criança a um especialista que, ao tratar da deficiência, tem condições de orientar o professor a lidar com o aluno em salas normais ou, se considerar necessário, de indicar sua transferência para salas especiais”.

De acordo com Demo (2000), “a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação”.

Dessa forma, qualificação e formação continuada impactam positivamente na preparação de um docente apto para exercer suas atividades dentro da realidade na qual atuará. Um docente criativo buscará por meio de sua didática e através de atividades significativas e diferenciadas, motivar o aluno para a aprendizagem, levando sempre em conta que cada aluno aprende de uma forma. (FERREIRA, 2010).

Contudo, a meta 9 pretende, ainda, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, até 2024. Todavia, não há nenhuma estratégia para cumprir essa meta. Com alcance de 10 anos, o PNE oferece a Educação Nacional um conjunto de diretrizes e metas balizadoras das políticas educacionais do país. Ou seja, não é um roteiro e sim, uma lei e um instrumento de políticas, diretrizes, ações e metas para nortear toda sociedade brasileira na condução de ações prioritárias.

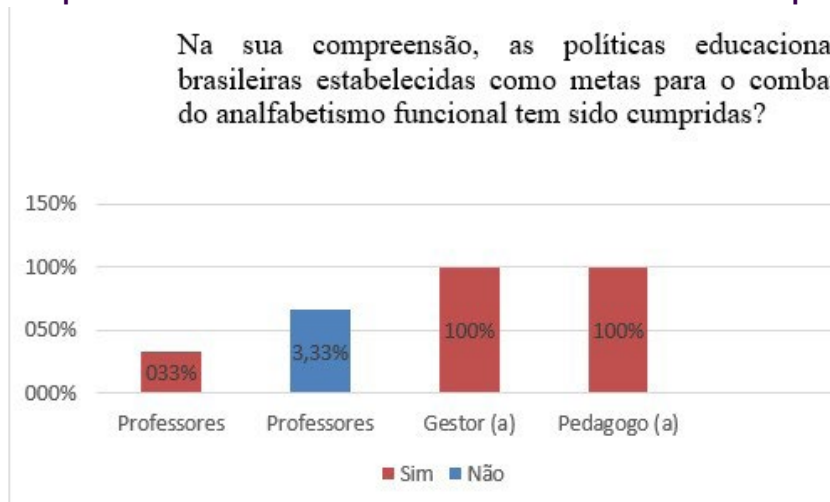
Gráfico 1 - Você conhece as estratégias determinadas pelo Plano Nacional de Educação para combater o analfabetismo funcional no Brasil?



Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2019

Baseados nas respostas dos professores no questionário, 33,33% dos professores conhecem as estratégias determinadas no Plano nacional de educação no combate do analfabetismo funcional no Brasil, enquanto que os outros 66,67% desconhecem essas estratégias, a gestora e a pedagoga também afirmam que conhecem. O Plano Nacional de Educação é a política pública mais atual e tem como objetivo a melhoria da educação. Está amparada na Constituição Federal e visa efetivar os deveres do Estado em relação à educação. Contudo, a meta 9 pretende, ainda, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, até 2024.

Gráfico 2 – Na sua compreensão, as políticas educacionais brasileiras estabelecidas como metas para o combate do analfabetismo funcional têm sido cumpridas?



Fonte: Próprio autor Fonte: – Mestrando em Ciências da Educação – 2019

De acordo com a gestora e a pedagoga acreditam que sim, mas os professores divergem em suas respostas pois, 33,33% afirmam que sim e 66,67% afirmam que não e defendem sua afirmação dizendo que ainda encontram vários adolescentes chegando no ensino fundamental II, especificamente no 9º ano, com problemas seríssimos de leitura e interpretação textual. A maioria dos professores declara que as leis ditas “perfeitas” existem somente nos papéis, pois o Estado nunca deu condições necessárias para que as leis de políticas educacionais fossem realmente implantadas de fato e direito. Os resultados alcançados apontam para uma relação de extrema desconfiança dos docentes com a política educacional do PNE.

De acordo com (DELGADO, 201, p.3):

[...] a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes.

Logo, as metas previstas no Plano Nacional de Educação têm, ou pelo menos pretendem ter suas raízes fincadas na escola pública, até porque, não se faz educação sem as escolas, sem os professores. Daí porque há necessidade da escola se apoderar de tal instrumental, realizando aquilo que é de sua competência e cobrando dos gestores a sua efetiva implementação. Este é o plano ideal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretende defender nem condenar as ações governamentais, mais sim, refletir sobre seus limites e possibilidades, fazendo análise de alguns aspectos das ações educacionais voltadas para o analfabetismo funcional.

Na Seção I do Capítulo III da Constituição Federal de 1988, intitulada “Da Educação no artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – garantia do padrão de qualidade. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1997, p. 108).

No artigo 208 da Constituição estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A lei n. 8913, de 12-7-1994, dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1997, p. 108-109).

Em se tratando das políticas educacionais socioeconômicas, a história ensina, para que um país supere o analfabetismo são necessárias três estratégias: programas de escolarização, uma educação básica de qualidade e condições sociais adequadas.

Especificamente, a juventude é a fase mais marcada por contradições de elementos de emancipação e subordinação sempre em choque e negociação. Tanto o adulto quanto o adolescente analfabeto defrontam-se com a sociedade letrada e necessitam de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para que, como cidadão, saiba lutar por seus direitos, pois ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos.

Garantir os direitos em leis e não proporcionar através de metas, objetivos, estratégias

e recursos para que se realize de fato o que se estabelece em lei, se torna cada vez mais difícil, pois são vários os motivos que levam ao aumento do analfabetismo no país, o mesmo pode estar na má qualidade do ensino, na compreensão dos educadores em entender e se adequar as necessidades em que cada aluno se encontra, a obrigação com o trabalho, entre tantos outros fatores adversos e que afetam diretamente tanto a economia, como a sociedade.

Para superar essa discrepância entre os ambientes familiar e escolar, é necessário conhecer os tipos de envolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns.

No que tange a escola como instituição social ela possui suas políticas com metas, objetivos e estratégias pautadas no seu Projeto político pedagógico Institucional, mas mais do que estabelecer metas e estratégias para superar seus problemas, faz-se necessário que se busque condições para serem postas em prática, com o intuito de empregar e reelaborar os conhecimentos socialmente produzidos.

Portanto, temos um grande desafio a ser alcançado, este se dará no processo coletivo, e o processo que é coletivo exigirá, fundamentalmente, disposição para compreender que todos fazem parte de uma unidade nacional para que o país avance em qualidade com equidade, com foco no direito de cada cidadão. Resta evidente que as políticas educacionais tenha um impacto significativo junto à escola pública, pois é nela que se projetam as mudanças para se alcançar os objetivos e metas traçados. Faz-se necessário entender que deve haver o efetivo comprometimento de todos – Estado, Família e Escola para a melhoria da educação e a implementação das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia de Investigação Científica. Normas técnicas de apresentação de trabalho científico. 2ª edción-1ª Reimpesión. Assunção, Paraguai, 2012

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.V.56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL, C.C. História da alfabetização de adulto: de 1960 até os dias de hoje. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em: 1 nov.2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. - 16ª ed., atual. e amp. – São Paulo: Saraiva, 1997. - (Coleção Saraiva de legislação).

CASTELL, S; LUKE, A. e MACLENNAN. "On defining literacy". In: CASTELL, S. LUKE, A. e EGAN. K. (eds.). Literacy, Society and Schooling: A reader. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p.162-171,nov/2019. Disponível em:

DEMO, P. Educação pelo avesso: Assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Leitura, literatura infanto-juvenil e educação. Londrina: EDUEL. 2010

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FLECHA, Ramón *et al.* Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, A. M.; WERLE, F. O. C. (Orgs). Políticas educacionais: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010, PP.21-47.

MOREIRA, Daniel Augusto. Analfabetismo funcional: O mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, Fernandez de Carlos, LUCIO. B. del Maria, *Metodologia de Pesquisa*. Graw Hill, 5ª ed. p.419. 2013

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Releitura do cenário literário do Amazonas na Áurea da borracha, com os alunos do ensino médio da Escola Estadual Benta Solart no Município De Marañ-AM / Brasil 2020/2021

Review of the literary scenario of the Amazonas in Áurea da borracha, with high school students of the Benta Solart State School in the municipality of Marañ-AM / Brazil 2020/2021

Gefferson Almeida de Oliveira

Graduado em Letras Língua Portuguesa e Literatura

ORCID: 0000-0002-6745-3261

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL

ORCID: 0000-0001-9353-2185

<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.15

RESUMO

Neste estudo, desenvolvo uma abordagem histórica e literária do ciclo na borracha na Amazônia. Realizo uma discussão sobre os diálogos possíveis entre a História e a Literatura, enfocando a proximidade entre esses dois campos, sem negar a existência de questões nas quais se afastam. Entre os autores que trouxeram à baila essa discussão, tomo por base os seguintes: Pesavento, (2003), Chartier, (2009), Burke, (2005), Lima, (2009), Guedelha, (2013), entre outros. O capítulo subdivide-se em três tópicos, como segue: “História e Literatura: diálogos possíveis”, Releitura do cenário literário do Amazonas na Aurea da Borracha, com os alunos do ensino médio da Escola Estadual Benta Solart no município de Maraã, Brasil 2020/2021. Pergunta central: ¿Quais são as Concepções da Literatura Na Amazonas No Período Da Borracha 1850, contexto histórico e literário? Perguntas específicas: Como ocorre a Literatura na amazona no período da borracha? Quais os fatores econômico e cultural que envolveram a Literatura no Amazonas no período da borracha? De que forma foram constituídos a Literatura nas amazonas no período da borracha?.

Palavras-chave: literatura amazonense. contexto histórico. cenário cultural.

ABSTRACT

In this study, I develop a historical and literary approach to the rubber cycle in the Amazon. I carry out a discussion about the possible dialogues between History and Literature, focusing on the proximity between these two fields, without denying the existence of issues in which they are distant. Among the authors who brought up this discussion, I take as a basis the following: Pesavento, (2003), Chartier, (2009), Burke, (2005), Lima, (2009), Guedelha, (2013), among others. The chapter is subdivided into three topics, as follows: “History and Literature: possible dialogues”, Rereading of the literary scenario of Amazonas in Aurea da Borracha, with high school students from the Benta Solart State School in the municipality of Maraã, Brazil 2020 /2021. Central question: What are the Conceptions of Literature in Amazonas in the Rubber Period 1850, historical and literary context? Specific questions: How does Literature in the Amazon occur in the rubber period? What are the economic and cultural factors that involved Literature in the Amazon during the rubber period? How was Literature constituted in the Amazons in the rubber period?

Keywords: amazonian literature. historical context. cultural scenario.

INTRODUÇÃO

Como já referido, a **literatura na Amazonia no período da borracha**, foi frequentemente visitada e estudada no final do século XIX e início do século XX pelos veios históricos e literários. Na Literatura, a preocupação em retratar a saga do nordestino à Amazônia se fez sentir logo nas primeiras obras a abordar o ciclo da borracha, como no *Paroara*, (1899), de Rodolfo Teófilo. Mário Ipiranga Monteiro citado por Lima, (2009, p. 67), em uma crítica feita aos volumosos escritos desse período, observou que “(...) lamentavelmente todo contista que se inicia ou mesmo romancista já experimentado se deixa seduzir pelo denominador comum da economia da borracha (...)”. Monteiro criticou essas produções, declarando que elas contribuíram para se formar uma literatura infernista ao escandalizarem a paisagem e explorarem a tragédia em torno

da figura opressora do coronel da borracha e da submissão do seringueiro.

É comum, na literatura, a imagem do seringalista como um patrão truculento, um estereótipo criado com base nas relações estabelecidas nos seringais, onde “o patrão seringalista submetia o freguês seringueiro a um regulamento que estabelecia mais vantagens ao patrão do que ao freguês” (LIMA, 2009, p. 71). Ao tomar conhecimento sobre algumas obras da época, percebe-se que o narrador se põe claramente em oposição à personagem do coronel seringalista, sendo ele pintado com “cores fortes” que lhe acentuam o caráter perverso.

No começo do século XX, a extração da borracha fez surgir cidades e ampliou outras, como mencionado anteriormente. Manaus cresceu vertiginosamente, tendo como expressão desse período a construção do Teatro Amazonas, patrimônio Nacional e conhecido a nível mundial. Porém, por trás de suntuosas construção, existe uma história de exploração muito grande.

Enquanto os seringalistas, na ficção, têm traços tipificados à vileza, os seringueiros não possuem traços tão marcados, apresentam caracterização mais coletiva do que individual, transparecendo a ideia de sujeição, característica comum aos migrantes nordestinos. Os seringueiros são representados também como tristes, cabisbaixos e apáticos.

Apesar da sujeição ao sistema, raramente na ficção se observam manifestações de revoltas de seringueiros contra o seringalista. Essa revolta é descrita no texto de Euclides da Cunha, (2013), “Judas-Ashvero”, em que os seringueiros constroem no sábado de aleluia um Judas a sua própria imagem para depois destruí-lo, num processo cheio de simbolismos. Após fazer o “monstrengo”, o seringueiro o põe na jangada a vaguear pelo rio a fora, e nesse processo de descer ao rio, a vingança do seringueiro se completa, o silencioso viajante recebe altos tiros, pedradas e malsinações, “dois ou três minutos de alaridos e tumulto, até que o judeu errante se forre ao alcance máximo da trajetória dos rifles, descendo.” (CUNHA, 2013, p. 125).

PERCEPÇÃO DO PROBLEMA

Em diferentes períodos econômicos da história do Brasil, ondas de migração levaram contingentes de trabalhadores de uma região para a outra, sempre em busca de melhores condições de vida. Durante o ciclo da borracha isso aconteceu mais de uma vez, em especial com nordestinos, que fugiam da seca do semiárido brasileiro. Houve fluxos migratórios de diferentes regiões do nordeste desde a virada do século XIX para o XX e também no período da Segunda Guerra Mundial.

Caio Prado Jr.¹ disse, certa vez, que a literatura amazônica o enjoava. Coube a Djalma Batista, (2007), em *O complexo da Amazônia* (1976), repetir esse julgamento. Essa náusea, esse enjoo, essa malquerença, pelo menos aparente, possuem sua razão de ser. A repetição temática da literatura amazônica pode ser assustadora e repreensível, especialmente quando se considera o aproveitamento do ciclo da borracha como motivo literário. Ao mesmo tempo em que a borracha produzia mudanças na estrutura econômica e social da Amazônia, criavam-se novas condições materiais para a produção e circulação da literatura, impulsionadas pela atmosfera belle époque de Belém e Manaus, as duas principais capitais do Norte (DAOU, 2000). Por sua vez, as obras literárias sofrem de certo mal de amazonologia e de pouca criatividade estética, demorando, por exemplo, a adotar padrões literários condizentes com o momento histórico enfren-

tado. Há um possível desajuste ou descompasso entre a forma e o conteúdo da representação literária, como nos contos ainda incipientes de Marques de Carvalho.

De acordo com Márcio Souza, em *A expressão amazonense* (1977), o ciclo da borracha possibilita à região amazônica “um arremedo de vida literária”. Há uma série de escritores arrivistas, isto é, naturais de outros estados brasileiros, que contribuem para esse “arremedo” literário. Márcio Souza elenca como arrivistas desse “arremedo”, entre outros, Thaumaturgo Vaz, Maranhão Sobrinho, Jonas da Silva, Sant’Anna Nery, Araújo Filho, Adriano Jorge. Souza sinaliza um desarranjo entre a estética literária daquele tempo e a realidade do ciclo da borracha: “[...] A literatura era mais um esgotamento metafísico das boas maneiras que uma forma de restaurar criticamente a sociedade.” (SOUZA, 1977, p. 108). Souza aponta, como uma rara exceção dessa toada literária, o poeta amazonense Paulino de Brito (1858-1919), porém não se verifica, em seus *Cantos amazônicos* (1899), qualquer interesse, mesmo que subjacente, em pensar o ciclo da borracha.

Nesse opúsculo, traça um quadro histórico da literatura amazônica, mais na linha do inventário literário do que da crítica literária. De certa forma, os descaminhos da estética literária refletiam na imperícia ou na incipiente crítica literária amazônica nas primeiras décadas do século 20. Mas, nas letras amazônicas, não se separa o que era estritamente literário do que se colocava sob a ordem científica. Araújo Lima, autor de *Amazônia: a terra e o homem* (1933), aparece emparelhado em relevância com Euclides da Cunha. Até aquele período, ou seja, fins da década de 1930, a literatura amazônica ainda fincava seus primeiros passos na modernização das formas ficcionais, adequando o que, para o pensamento estético de Djalma Batista (PINTO, 2007, p. 181), seria a conjunção de sociologia e história.

Por outra mão, a literatura amazônica deve muito ao desenvolvimento dos estudos históricos sobre a região. Anísio Jobim preocupa-se com a formação do pensamento amazônico no opúsculo *A intelectualidade do extremo norte* (1934) e crava sua produção intelectual com *Amazonas e sua história* (1957). O historiador amazonense Arthur Cezar Ferreira Reis, de *História do Amazonas* (1931), desgarrar-se do positivismo predominante, permitindo-se elaborar sùmulas históricas com tensões históricas ainda não desenvolvidas.

Não há qualquer menção ao momento histórico em que Euclides se insere no universo do “inferno verde”. Não se fala do ciclo da borracha e de sua relação com o desenvolvimento da literatura da região. Não há sequer uma linha sobre a relação entre esse ciclo ficcional e a entrada definitiva da literatura amazônica nas letras brasileiras. Isso espanta de algum modo um leitor ou crítico menos incauto. Para Márcio Souza, (1977, p. 110), a literatura do ciclo da borracha somente atinge sua plenitude com o “realismo do documentário”, representado especialmente por Ferreira de Castro. Segundo Souza, esse realismo permitia manter a “proximidade das coisas”, isto é, uma presença da realidade dura e atroz dos tempos da borracha.

Para peregrino, a literatura não se compõe de repetições estéticas ou aproveitamentos de estilo. É simplesmente pecaminoso “repetir” criativamente. A crítica literária de Peregrino apresenta umas certezas advindas de leituras simplificadas. Não é demais dizer que o pensamento histórico e crítico sobre a literatura amazônica pode vir embotado sempre da dialética do infernismo-edenismo, o que não é um erro, como comprova a profunda análise de Neide Gondim em *A invenção da Amazônia* (1994). Contudo, a suposta isenção ideológico-estética de escritores amazônicos, alardeada por Peregrino Jr., pode, sim, vir mascarada de uma falsa noção do

que se praticou em literatura amazônica ao longo do século, em especial quando se tem como pano de fundo histórico o ciclo da borracha.

Embora nem sempre seja lembrado por suas contribuições à crítica da literatura do Norte, Benedito Nunes representa o principal nome no que se refere ao amadurecimento da crítica literária na região amazônica. Seus estudos sobre João Cabral de Melo Neto, filosofia e literatura, Clarice Lispector, Oswald de Andrade, Mario Faustino, Guimarães Rosa, entre outros, constituem um novo passo para a literatura que se produz na Amazônia.

O fantasma da borracha”, faz um balanço histórico da literatura amazônica, ficcional e não-ficcional. E aí chama atenção para os trabalhos de Arthur Cesar Ferreira Reis e Cosme Ferreira Filho, na linha histórica e sociológica; e de Ferreira de Castro e Euclides da Cunha, na linha literária. Segundo Djalma, são trabalhos definitivos e menos enjoativos (para aproveitar expressão de Caio Prado Jr.).

Daí, utiliza o absentismo e a vivência como pedra de toque para avaliações sobre a qualidade de obras literárias amazônicas. Por exemplo, considera Rodolfo Teófilo (absentista total) ou Carlos de Vasconcelos (absentista parcial) como representantes de uma literatura prejudicada pela ausência de conhecimento vivencial sobre a Amazônia.

[...] estou encarando a realidade de frente e sou mesmo um dos avatares desta literatura amazônica e desta cultura planiciária, de resto tão desconhecida e distante do resto do Brasil quanto, por exemplo, a literatura da Bulgária. Por isso mesmo, e em momentos de aguda depressão, tenho a suspeita de que faço parte de um estoque cultural em vias de extinção, que nem mesmo chegou a tocar fundo na consciência nacional, sequer mesmo na má consciência nacional, como aconteceu com as literaturas nordestina e gaúcha, para citar dois exemplos típicos de produção cultural regional. [...] (SOUZA, 1983, p. 45).

Esse ressentimento de Márcio Souza surge aqui ou ali em suas remissões à literatura amazônica. Essa visão não se coaduna com a crítica de Francisco Foot Hardman em *A vingança da Hileia* (2009), obra em que compila alguns de seus principais escritos sobre literatura amazônica e o Euclides da Cunha de *À margem da história* (1909). Para além disso, Lucilene faz um inventário das obras que dão liga para a permanente abordagem do tema do ciclo da borracha na literatura amazonense. Dentro dos critérios estabelecidos, nesse processo de inventário, inexplicavelmente duas grandes ausências da literatura amazonense são notadas: Márcio Souza e Milton Hatoum. Esta tese pretende alargar esses limites, transitando entre outras literaturas amazônicas, geralmente concentrando-se entre os dois polos de maior produção, Manaus e Belém.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os comprometes educacional que amparam a releitura do cenário literário do amazonas na aurea da bocharra

A **Literatura no Brasil** nasceu a partir dos primeiros escritos de viajantes e missionários europeus que documentavam informações sobre a terra recém-colonizada. Embora esses primeiros escritos não possam ser considerados como Literatura de fato, por estarem demasiadamente presos à crônica histórica, são compreendidos como o ponto de partida para a formação de nossa identidade literária e cultural.

A Literatura no Brasil está intrinsecamente ligada à Literatura portuguesa. Durante muito

tempo, toda produção literária esteve subjugada ao pensamento português. A partir do Romantismo, nossa Literatura emancipou-se, alcançou sua autonomia e criou manifestações literárias próprias. Sendo assim, para facilitar o estudo de nossa literatura, didaticamente ela foi dividida naquilo que conhecemos como **Escolas Literárias**.

Cada uma das escolas literárias apresenta características temáticas peculiares, cujos textos de autores aproximam-se em estilo e ideologia

Pela sua importância na vida cultural brasileira, o modernismo dos anos de 1920 vem sendo estudado sob diferentes ângulos e em diferentes aspectos há décadas. Ao lado da produção artística a ele identificada, tem se privilegiado também os textos programáticos, especialmente os manifestos (cf. Schwartz, 1995) e as críticas literárias praticadas por seus artífices e concorrentes (cf. Lafetá, 2000). Esses gêneros são, em grande medida, responsáveis pela inteligibilidade sociológica do modernismo como movimento cultural de vanguarda. Neste estudo, retomo a Pequena história da literatura brasileira do poeta, ensaísta e diplomata carioca Ronald de Carvalho (1893-1935); livro de feição aparentemente pouco modernista, mas que, justamente por isso, pode mostrar-se instigante para pensar o modernismo em suas complexas relações com a tradição intelectual brasileira. Investigando a identidade cognitiva desse livro em relação ao modernismo, pretendo dar continuidade à discussão sociológica sobre movimentos culturais e interpretações do Brasil (cf. Botelho, 2005; 2009).

Publicado em 1919 por F. Briguiet e premiado no mesmo ano pela Academia Brasileira de Letras, pequena história da literatura brasileira tem sido pouco consultada pelos analistas do modernismo (cf. Botelho, 2005; Abreu, 2007). Ao lado da forte identificação da crítica à perspectiva vencedora na construção social da identidade do modernismo brasileiro - definida a partir dos valores do movimento paulista (com o qual Ronald de Carvalho e outros modernistas estabelecidos na então capital federal concorriam nos anos de 1920 e 1930) (CF. Gomes, 1999; Botelho, 2005) -, outras dificuldades específicas ajudam a explicar esse fato.

Aspecto histórico da borracha nas Amazonas

O início da atividade literária no Estado do Amazonas começa com os relatos de Frei Gaspar de Carvajal escrivão da expedição do capitão Francisco Orellana, sua principal intenção era descobrir um novo mercado de especiarias e expandir através das missões religiosas o Cristianismo. O certo é que com a chegada do colonizador os nativos “sofreram muitos danos” e as línguas indígenas foram proibidas para qualquer tipo de comunicação. Sendo assim, como a carta de Caminha, o relato de Carvajal é de caráter informativo, ou seja, uma literatura voltada para documentar e registrar os fatos acontecidos em tais viagens. A partir dos sonetos de Francisco Vitro José da Silveira que prestou grande homenagem aulística a Requeña e esposa (1783) e da Muhuraida de Henrique João Wilkens (1785) que parecia falar dos índios, mas enaltecia o conquistador pelo instrumento eficaz da fé e da própria religião, pois o índio era na visão dele (conquistador) um ser sem alma, vazio e oco, não era gente. É por meio dessas duas obras que a literatura no Amazonas passa a se consolidar como produção verdadeiramente literária, mesmo o seu teor sendo de baixa qualidade é o que ficou como marco na história da produção artístico-literária no Amazonas.

O primeiro poeta amazonense foi Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha (1769), um poeta marcado pelas agruras da vida, mas que conseguiu romper as barreiras adversas impostas pelo

destino e produziu sua obra debruçando-se nos clássicos e fazendo alusão aos festejos, muito embora não fugisse do aulicismo. Seu filho João Batista Tenreiro Aranha em 1850 foi nomeado Presidente da Província do Amazonas e nesse mesmo ano publicou os restos ainda existentes da obra de seu pai, muito de sua produção foi perdida na época da Cabanagem. No período áureo da borracha merece destaque a figura de Tenreiro Aranha, apesar do vazio cultural que existia na época, devido à estagnação econômica e também pelo fato de não haver jornal impresso, sua obra póstuma é de grande relevância por si tratar, vamos dizer assim, do marco inicial desse período. Após a obra de Tenreiro Aranha surgiram poetas como Torquato Tapajós, Paulino de Brito, Maranhão Sobrinho, e outros mais.

A Literatura no Amazonas no período da borracha

Em muitos aspectos, em se tratando de detalhamento, linguagem desapegada de tabus e comprovado conhecimento da realidade descrita, Paulo Jacob destaca-se enormemente com “Andirá”, na literatura brasileira. Nesta magnífica obra da literatura amazonense esse grande escritor se mostra, não apenas profundo conhecedor do que retrata, mas também exímio conhecedor do vocabulário regional, o que põe “Ándirá” entre as grandes obras da literatura regional e brasileira. Por esses e outros comentários pode-se afirmar que Paulo Jacob é, se não o maior, mas um dos maiores escritores da literatura amazonense. E isso é o suficiente para que estudos como esse, acerca desse grande escritor, sejam cada vez mais realizados.

E, devido ao seu riquíssimo vocabulário regional, percebe-se também que sua obra não proporciona uma leitura das mais fáceis. Porém, para os amantes da boa literatura, nunca será demais conhecer o mais aprofundadamente possível tão brilhante escritor e, a recompensa para tal disposição é um conhecimento único acerca da Amazônia e todas as suas riquezas culturais, históricas e mitológicas.

Esse escritor amazonense, além de sua rica trajetória na literatura, também construiu uma brilhante carreira na vida jurídica. Como poucos, conseguiu conciliar e desenvolver grandes trabalhos em suas duas áreas de atuação, a literária e a jurídica. Após aprovação no Concurso para Juiz, no município de Canutama, segundo Mendonça (2012), Paulo Jacob continua sua carreira de jurista associando, ainda, a esta, a carreira de professor de magistério superior em curso de direito. Paulo Jacob é, se não o maior, um dos maiores escritores da literatura amazonense. Bastante premiado com suas obras e muito elogiado pela crítica, esse romancista integra a literatura com obras de altíssimo valor artístico e literário. Sobre ele, comenta Rogel Samuel:

Paulo Jacob escreveu muito. Muito. Cerca de 10 romances bem trabalhados. Quase ganhou o maior prêmio nacional de literatura da sua época, o Walmap, em 1969, com «Dos ditos passados nos acercador do Cassianã», 2º lugar. Excelente livro, imenso, denso, 359 páginas de um tipo pequeno, corpo 10 (Rio de Janeiro, Bloch, 1969). O Walmap tinha juízes como Jorge Amado, Guimarães Rosa e Antônio Olinto. Os três deram o 4º lugar para

«Chuva branca», em 1967, um dos seus mais belos livros. Outro livro, «Vila rica das queimadas», título bem atual, ecológico, também ficou entre os finalistas do Walmap. O título denuncia, como o livro: «O coração da mata, dos rios, dos igarapés e dos igapós morrendo», sobre o desmatamento. «Chãos de Maíconã» também «menção honrosa» do Concurso Walmap (SAMUEL, 2008. In: literaturarogelsamuel).

Não é apenas boa vontade que se faz suficiente para extrair de um mundo tão enigmático subsídios para uma boa literatura. A vida do caboclo amazonense diante da imensidão da selva amazônica é vasto terreno para a criação de ricas

Figura 1 – Meio de comercio na região Amazonas - Regatão



Fonte: Google.com.br/2021

MARCO METODOLÓGICO

Amazonas é um estado brasileiro localizado na Região Norte, possui área territorial de 3.869.638 km², que abrange 62 municípios, a população do estado totaliza 3.483.985 habitantes. A capital do estado é Manaus que possui uma população de 1.802.014 habitantes; as pessoas que vivem no estado são chamadas de amazonense.

A região Norte do Brasil é uma das cinco regiões brasileiras segundo a divisão elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Sua principal característica é o fato de ser a maior região do país em área territorial, com abrangendo também os dois maiores estados do Brasil, respectivamente, Amazonas e Pará. Além desses, a região conta com mais cinco estados: Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Apesar de ser a maior região, o Norte brasileiro também possui uma das menores populações absolutas e, conseqüentemente, as menores densidades demográficas. Observa-se, em muitos casos, a evidência de alguns “vazios demográficos”, em que a quantidade de habitantes por área é muito reduzida ou praticamente nula.

A região Norte do Brasil é quase que totalmente recoberta pelo domínio da Floresta Amazônica, que também se encontra em alguns outros países que fazem fronteira com a região, além do norte do estado do Mato Grosso. Trata-se da principal área de preservação natural do país, haja vista a importância ambiental dessa floresta para o clima e o ecossistema, o que ajuda a explicar a baixa densidade demográfica local. Enfoque da Investigação.

A investigação se classificará como qualitativo, pois envolverá dados percentuais para justificar a pesquisa. O enfoque qualitativo “considera a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” (SALVA, 2009); também tem como caráter uma abordagem qualitativa, segundo Marconi e Lakatos (2008), uma metodologia que se preocupa com a análise e interpretação de aspectos mais complexos.

MUNICÍPIO DE MARÃ DA PESQUISA

A referida pesquisa foi realizada no Brasil, estado do Amazonas, Região Norte do país no município de Maraã localizado ao noroeste da capital do Estado, com a distancia de 615km. O município de Maraã está localizada as margens esquerda do Rio Japurá, com um território de aproximadamente 168 30827 km (Quilômetros quadrado) sua população de acordo com o último IBGE é de 18.186 habitantes. O referido Município foi criado pela lei nº 96 de 19 de Dezembro de 1955, sua principal atividade econômica se baseia na agricultura e pesca de manejo.

Figura 1 – Mapa Físico do Município de Maraã



Fonte: IBGE.gov.br/acessado em 2021

Com relação à educação do Município é pertinente ressaltar que caminha paulatinamente, pois de acordo com os dados da secretaria de educação (SEMED) desde 2008 quando o município alcançou a média estipulada nas avaliações externas, por meio da prove Brasil realizada com os alunos do 5º Ano, desde então a Educação vem regredindo cada vez mais.

Escola onde foi a pesquisa

O estudo foi realizado na Escola Estadual Benta Solart no município de Maraã-Amazonas. A referida escola localizada na avenida central do município é uma das primeiras instituições de ensino na cidade. Até 2018, atendia o público de estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio regular e através do Ensino Mediado por Tecnologia com turmas em várias comunidades rurais pertencentes ao município.

A partir de 2019, a referida escola passou a atender apenas estudantes do ensino médio regular, ensino médio na modalidade EJA e ainda continua atendendo o Ensino Mediado por Tecnologia oportunizando aos alunos das comunidades rurais, o curso à nível médio. Esse atendimento específico passou a acontecer após a construção de outra escola da rede, contabilizando três instituições de ensino estaduais no município onde, dividiu-se o público de estudantes atendidos pelas escolas, especificamente em Fundamental I, compreendendo os alunos do 1º ao 5º ano, Fundamental II (6º ao 9º ano) e, Ensino Médio (atendidos pela Escola Benta Solart).

Figura 2 – Escola Estadual Benta Solart



Fonte: Acervo do autor (2021)

O período para realização deste estudo, à princípio, estava previsto para os meses de abril a novembro de 2020, porém, com a crise de saúde mundial provocada pelo novo corona vírus (covid-19), o período deste estudo ficou comprometido, houve alteração de datas, inclusive para o trabalho de campo na coleta de dados, uma vez que ficamos isolados e, por um longo período, fecharam-se as portas de todas as escolas, pois vivia-se um momento inédito na história do país.

Posteriormente, realizou-se a coleta de dados nos meses de março e novembro de 2020 quando já havia, na rede estadual de ensino, uma organização mais estruturada para acompanhamento e atendimento aos estudantes de modo que pudéssemos coletar os dados através do questionário e entrevista, tanto para alunos quanto para professores e pedagoga.

Enfoque de investigação

O desenho da investigação tem a finalidade mostrar o método de investigação e o enfoque misto ou quantiquantitativo na pesquisa social com ênfase nos diferentes desenhos possibilitados por este modo de investigação e na técnica de triangulação, que o caracteriza.

Nesse viés, a pesquisa contemplou o enfoque misto. Segundo Alvarenga, (2012, p. 75) o enfoque misto possibilita ao pesquisador adotar mais de uma técnica de coleta de dados.

Deste modo, a metodologia das pesquisas científicas pode ser classificada e definida conforme sua abordagem, finalidade e procedimentos técnicos empregados (GIL, 2010) *apud* (VERGARA, 2006).

Para Ludke e André, (1996, p. 26) a pesquisa qualitativa acontece no ambiente natural onde o pesquisador entra em contato direto e constante com o contexto a ser investigado, interagindo com o público, a fim de se obter uma resposta sobre a problemática em estudo. Tal abordagem permite ao pesquisador interagir com o público sem comprometer a qualidade da pesquisa.

Para Sampieri, (2013, P.140) “o processo de pesquisa quantitativa conhecer os tipos de desenho de pesquisa qualitativo e relacioná-los como os alcances do estudo”. Sampieri, destaca que esse tipo de pesquisa se faz necessário no momento que a investigação busca informações a respeito do problema.

DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Perfil dos participantes da pesquisa

Perfil dos alunos da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Benta Solart.

Para ter-se o conhecimento diferenciado optou-se por fazer uma escolha aleatória dos alunos. Para analisar o perfil destes participantes da pesquisa, foram selecionados critérios importantes como: idade, gênero, os que possuem acesso ao aparelho celular, acesso à internet e o interesse pelo uso de aplicativos nas aulas. Por acreditar que estas informações seriam importantes para enriquecer o trabalho referente ao tema da pesquisa “Releitura do Cenário Literário do Amazonas na Acrea da Borracha, com os Alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Benta Solart no Município de Maraã, Brasil 2020/2021, com os alunos 1ª série do Ensino Médio da”, optou-se pela seleção de tais variáveis para a busca por respostas aos questionamentos aqui expressados.

As tabelas a seguir, demonstram tais informações adquiridas durante a pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Benta Solart.

Tabela 1 - Idade dos alunos que participaram da pesquisa de campo

Idade dos alunos da 1ª série do Ensino Médio			
Perfil dos Alunos	16 anos	17 anos	18 anos
	4	15	3

Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos da Escola Estadual Benta Solart, abril 2021, Maraã-Am, Brasil.

Percebe-se que os alunos da 1ª série do ensino médio da Escola Benta Solart pertencem à faixa etária entre 16 e 18 anos, a maioria tem 17 anos e o número de alunos com 18 anos é bem menor, isso mostra que mais da metade dos alunos participantes estão de acordo com nível escolar adequado, porém, ainda ocorre a distorção idade/série na escola.

Tabela 2 – Gênero dos alunos que participaram da pesquisa de campo

Gênero dos alunos que participaram da pesquisa		
Perfil dos Alunos	Masculino	Feminino
	12	10

Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos da Escola Estadual Benta Solart, abril de 2021, Maraã-Am, Brasil.

Observar-se que há mais alunos do sexo masculino do que feminino. Podemos observar que há pouca diferença entre homens e mulheres demonstrando um equilíbrio de gênero. Sendo assim, o sexo masculino tem maior participação para nesta pesquisa.

Perfil dos alunos da pesquisa: dos 22 alunos, apenas 4 não possuíam. Segundo os 4 alunos, todos do sexo masculino, 1 informou que o celular estava com problema: 2 informaram que realmente não tinham e, um outro aluno, informou que tinha perdido. De modo geral, observa-se que a maioria dos alunos têm acesso a um aparelho celular próprio. Isso indica que o uso do aparelho celular é predominante em sala de aula pelos estudantes.

Perfil dos alunos que tem acesso a biblioteca local e virtual: os 22 estudantes res-

ponderam que sim, todos acessam a internet pelo celular entrado ao portal virtual da biblioteca virtual. Todos informaram que utilizam a internet através da compra de pacotes pela operadora “Claro móvel”, pois não possuem internet em casa. Isso constata que, de acordo com o perfil socioeconômico do estudante, em algum momento ficaram ou ficarão sem acesso a internet devido a imprevistos financeiros, mas tem a biblioteca da escola que fica a disposição de todos os alunos e professores.

Perfil dos alunos que tem interesse as literaturas Amazonenses e autores: Conforme respostas ao questionário através de perguntas abertas sobre o interesse pelos aplicativos nas aulas e o porquê, observou-se que, dos 22 alunos, apenas 1 respondeu que tem preferência pelas aulas através do uso do Data show (projektor multimídia), pois afirmou que “prefere assistir com a imagem maior do que no celular” o mesmo aluno complementou sua resposta afirmando “Porque os professores só querem saber de escrever. Eles têm que dar aula diferente”.

Os 21 alunos foram unânimes em responder que sim, têm interesse a literatura Amazonenses e os autores da academia de letra, e gostariam que os professores dessem aulas mais interessantes, “a aula ficaria mais legal”, registrou um deles. Outro, registrou que “É melhor do que ficar dando aula só explicando no quadro”

Conforme as respostas obtidas, constatou-se através dos questionários abertos que, a maioria dos alunos que participaram da pesquisa, tendo como base os indicadores acima são estudantes que gostam de leitura:

Produção escrita sobre o poema “a lição do rio”, de Thiago de Mello

Texto I – Interpretação

Textual II

Aluno do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Benta Solart

A lição

Podemos entender que o título apontado no poema a lição de um rio traz uma lição de cumprir o dever podemos dizer sobre o poema um ensinamento de vários pontos relacionados ao poema e também é diferenciado por muitas coisas relacionadas ao poema que traz uma mensagem linda, uma comparação sobre o elemento que é água e uma atitude e várias outras coisas porque uma atitude de uma pessoa é aquilo que se comporta de vários coisas que acontecem mas ela como se sempre uma lição, a vantagem de um rio é o homem e que o rio não se compara sobre a vantagem de um homem porque diferente de um rio e tem algo sobre suas coisas e várias outras coisas. O assunto que aborda no poema é uma lição de rio que nos ensina a humanidade e o assunto importante sobre o poema de modo geral o poema tem a ver com nossa natureza e com a natureza de nossa cidade com nossas atitudes e com nossas atitudes de falar os seres humanos aprendem com esse tipo relacionado ao poema.

Produção Textual 1: A lição.

Poema: A lição do rio

Que entende que esse poema fala coisas bonitas e de muitas coisas que podemos ler para toda a nossa vida, esse poema é dedicado a um rio.

É feito uma comparação entre uma pessoa e um rio, porque os rios acontecem isso com as pessoas, isso vantagem e que o rio tem água e o homem não tem.

Que temo que falado no poema e que o rio crescer como o homem crescer poderíamos dizer sim que esse poema fala sobre a realidade dos seres humanos.

Produção Textual 2: A lição do rio.

Por fim, a Literatura no Amazonas apresenta inúmeras fases, as quais sempre estão décadas atrasadas aos movimentos e estilos em voga de cada época, pode-se dizer que a literatura local está sempre alguns passos atrás do que se produz no momento. As personagens individuais se destacam, mas não há uma corrente definida na região, não há um denominador

comum entre os que produzem e fazem literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, sem dúvida, é o ponto de partida para que o aluno se torne um cidadão mais reflexivo, com ideias coerentes e atitudes mais acertadas que o ajudarão na transformação do meio em que vive. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental, o de mediador da leitura. E a leitura a que nos referimos aqui, não é uma leitura qualquer, mas a leitura de literatura. ¿Por que é importante ler literatura? Por que a literatura não serve para nada e, ao mesmo tempo para tudo. Não serve para nada que traga lucros em termos materiais, mas serve para que o leitor amplie o seu modo de ver com uma visão mais crítica o mundo que o cerca.

A literatura tem o poder de transformar o ser humano. Essa é a reflexão feita por Britto. E Antônio Cândido complementa, dizendo que a literatura humaniza, e que ela é uma necessidade. E nós, precisamos urgentemente de uma sociedade mais humanizada. Baseado no princípio de que a literatura é indispensável na vida do ser humano, trabalhar a literatura de expressão amazônica, e dentro dessa literatura, o gênero poema, voltado para os poetas dessa região: Thiago de Mello, foi uma experiência incomparável, assim como a produção oral e escrita dos alunos a partir da leitura de poemas desses poetas. Dessa forma, os alunos desenvolveram, não apenas a oralidade e a escrita, mas passaram a conhecer poetas da região Amazônica que, até o momento, eram desconhecidos por esses alunos.

Para classificar pode se identificar os comprometes educacional que amparam a releitura do cenário Literário do Amazonas na Áurea da Borracha através da contextualização do cenário amazonense, deste a colonização dos povos que vive neste território. No entanto, a linguagem empregada nos textos a cima, não se aplica a todos morador da região, porque além da língua ser um sistema de símbolos convencional oral pelo meio do qual os seres humanos comunicam-se e expressam pensamentos, emoções em um determinado idioma, ainda sim tem suas distinções, ou seja, variação linguística que são diferentes modos de falar uma língua – que estão relacionadas a segundo a classe social, grau de escolarização, idade do falante, região em que vive e aos usos específicos que ele faz da língua dependendo do contexto.

No segundo objetivo foi a busca explicitar como os fatores influencia na releitura do cenário Literário do Amazonas na Áurea da Borracha.

Para concluimos explicitar os procedimentos que levam a **releitura do cenário Literário do Amazonas na Áurea da Borracha**, buscou-se explicitar a aceitação a relação a Literatura Amazonense, o conhecimento prévio que os mesmos já tinham acerca das obras do cenários econômico. Além disso, os discentes foram instigados a conhecer mais a respeito das obras do poeta e suas contribuições com a cultura local. Porém, nas obras analisadas e textos empregados estes dois conceitos de fala e comportamento, pois percebe-se que o contexto em que o eu lírico vive é o mesmo do contexto discursivo local, ou seja, o autor utilizasse de uma linguagem característica do povo local. Mais precisamente do povo ribeirinho, o típico caboclo da Amazônia, com pouco estudo e muita vivencia da exploração dos recursos que a natureza oferece.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. Aliteratura brasileira: O Pré-Modernismo. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1967. Vol. V.
- BRITO, Clovis Carvalho; SANTOS, Robson dos. Percorrendo veredas: Literatura brasileira e sociedade. In: BRITO, C. C.; SANTOS, R. (Org.). Escrita e Sociedade: estudos de sociologia da literatura. Goiânia; Ed. Da UCG, 2008.
- BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CADORE, Luís Agostinho. Curso Prático de Português^{2º} Grau: Literatura, Gramática, Redação. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- CADORE, Luís Agostinho. Curso Prático de Português^{2º} Grau: Literatura, Gramática, Redação. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2014.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CARDOSO, Joel. Cinema e Literatura: contrapontos intersemióticos. Revista Literatura em Debate, v. 5, n.8, p. 1 a 15, jan. -Jul. 2011.
- CARVALHAL, Tania Franco. Literatura comparada. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006;1986.
- CARVALHAL, Tânia Franco. Literatura Comparada. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- CASTRO, Aristófanés. Um Punhado de Vidas—Romance do soldado da borracha. 2ª edição revista. Manaus: Ed. Valer/ OAB-Amazonas: Caixa de Assistência dos Advogados, 2001.
- CEARENSE, Catulo da Paixão. —Terra Caídall. In: _____. Meu Sertão. 15. ed. Rio de Janeiro: A Casa do LivroLtda, 19--. (Material em versão digitalizada –University of Toronto Library).
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 7ª Ed. Ver. São Paulo: Moderna, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COUTINHO, Afrânio. Introdução à literatura no Brasil. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- COUTINHO, Eduardo F. Fronteiras imaginadas: cultura nacional/teoria internacional. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.
- COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tania Franco (orgs.). Literatura comparada, Textos fundadores. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- COUTINHO, F. E. & CARVALHAL, T. F. (orgs.). Literatura comparada: Textos Fundadores. Rio de Janeiro, Rocco, 1994ª, pp. 108-119.
- CUNHA, Euclides da. Amazônia: Um paraíso perdido. 2ª ed. Manaus: Editora Valer, 2013.

- CUNHA, Euclides da. *Amazônia: Um paraíso perdido*. 2ª ed. Manaus: Editora Valer, 2013.
- DAOU, Ana Maria. *A Belle Époque amazônica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- DIAS, Edinea Mascarenhas. *A Ilusão do Fausto: Manaus, 1890-1920*. Manaus: Editora Valer, 1999.
- FERREIRA, Antonio Celso. *A fonte fecunda*. In: LUCA, Tânia Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Tradução: Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- GUEDELHA, Carlos Magalhães. *A Metaforização da Amazônia em textos de Euclides da Cunha*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 21 de junho de 2013a, p. 234 – 251.
- JACOB, Paulo. *Chãos de Maíconã*. 2 eds. Rio de Janeiro: Nórdica, 1974.
- LIMA, Claudio de Araújo. *Coronel de Barranco*. Manaus: Editora Valer, 2002.
- LIMA, Claudio de Araújo. *Coronel de Barranco*. Manaus: Editora Valer, 2002.
- LIMA, Lucilene Gomes. *Ficções do ciclo da borracha: A Selva, Beiradão e o Amantes das Amazonas*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: Cejup, 1995.
- MELLO e SOUZA, Antonio Candido. *Literatura e cultura de 1900 a 1945*. In: *Literatura e Sociedade*. 5. Ed. Editora Nacional, 1976.
- MENDONÇA, R. *Memórias amazonenses (2012)*. In: SOUZA, Jamescley Almeida de. *Paulo Jacob: uma fortuna crítica*. Disponível em: <http://oguari.blogspot.com/p/>. *Paulo Jacob- uma-fortuna-critica.html*. Acesso em: 07.06.2020.
- MOISÉS, Leyla Perrone. *Texto, Crítica, Escritura*. São Paulo: Ática, 1978.
- MONTEIRO, Mário Ypiranga. *Fatos da literatura amazonense*. Manaus: Universidade do Amazonas, 1976.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: História, Teoria e Crítica*. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015; 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. *História & História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PINTO, Renan Freitas (Org.). *Vozes da Amazônia: investigação sobre o pensamento social brasileiro*. Manaus: UFAM, 2007.

- PINTO, Renan Freitas. Djalma Batista: artigos de jornal. In: BASTOS, Elide Rugai;
- PONTES, Eunice (org.). A Metáfora. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- PRADO JR., Caio. Formação do Brasil contemporâneo. 17 ed. São Paulo: Brasiliense,
- RANGEL, Alberto. Inferno Verde. Manaus: Valer, 2008.
- SAMOYAUULT, Tiphaine. Intertextualidade. Trad. Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
- SAMUEL, Rogel. Paulo Jacob. Disponível em: <http://literaturarogelsamuel.blogspot.com. Br/ 2008/04/paulo-jacob.html>. Acesso em: 12.05.2020.
- SARMENTO. Rosemari. A Narrativa na Literatura e no Cinema. Revista Verbo de Minas, Juiz de Fora, v. 8, n. 15, jan./jun. 2009.
- SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.
- SOUZA, Márcio. A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.
- SOUZA, Márcio. A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.
- SOUZA, Márcio. A primeira versão de A selva no cinema. In: Actas do Congresso Internacional 75 anos de A selva. Ossela, Portugal: Centro de Estudos Ferreira de Castro, 2007. Disponível em 03/10/2020
- SOUZA, Márcio. Breve História da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- SOUZA, Márcio. Breve História da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1993.
- SOUZA, Márcio. Breve História da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. História da literatura: trajetória, fundamentos, Problemas. São Paulo: É Realizações, 2014.
- STAM, Robert. A Literatura através do cinema: realismo, magia e arte da adaptação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. Florianópolis: Revista Ilha do Desterro, UFSC, nº 51, julho-dezembro de 2006.
- WELLEK, René. Conceitos de crítica. Trad. Oscar Mendes. São Paulo: Cultrix, 1963.

A educação ambiental nas escolas: realidade, perspectiva, desafios e dificuldades

Environmental education in schools: reality, perspective, challenges and difficulty

Nilceia dos Santos Furtado

Mestra em Ciência da Educação Pela Universidad De La Integración De Las Américas - UNIDA - PY.; Graduação em Geografia - Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE, Brasil. Professora na Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM. LATTES - <http://lattes.cnpq.br/6138764426184105>

Juan Alberto Beranger

Docente, Investigador, Escritor, Par Evaluador, Conferencista, Panelista, Consultor. Dr. en Ciencias Políticas, Master en Educación Superior, Licenciado en Ciencia Política. Posee especializaciones en Defensa como egresado de la National Defense University, Center for Hemispheric Defense Studies, Washington DC, USA, Posee una especialización en Theory and Tools in Negotiation – CMI International at Harvard Faculty; Ex Rector de la Universidad Americana (Asunción, Paraguay); Ha participado como Jurado en diversas Mesas de Defensa de Tesis; Es profesor en la Academia Diplomática y Consular del Paraguay y diversas Universidades. Professor/orientador UNIT/Brasil-UNIDA/PY

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.16

RESUMO

A educação ambiental nas escolas deve ser vista como um processo educativo que visa a resolução de problemas específicos, é de natureza interdisciplinar, tem o intuito de reforçar valores que contribuem para o bem-estar das populações e tem como objetivo a sobrevivência das espécies. A educação ambiental não deve ser vista como algo distante do cotidiano dos alunos, mas como parte de suas vidas. Objetivo: Analisar a conjuntura da educação ambiental nas escolas. Metodologia: A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica exploratória de caráter qualitativo que será respaldada a partir de livros, artigos e pesquisas. Resultado e Discussão: A educação ambiental é uma das ferramentas possíveis para a formação e sensibilização da população em geral para as questões ambientais. Com ela, se procura desenvolver formas de ajudar as pessoas a perceberem a magnitude dos problemas ambientais e a necessidade urgente de resolvê-los com seriedade. Conclusão: Infelizmente, o modelo de educação ambiental ainda está longe de resolver o problema da insuficiente conscientização pública sobre a proteção ambiental. A falta de capacitação dos profissionais da educação e de políticas públicas de educação, e ainda a falta de um programa que oriente a prática da educação ambiental nas escolas, são os principais obstáculos encontrados na implementação da educação ambiental.

Palavras-chave: educação ambiental. realidade. desafios. dificuldades.

ABSTRACT

Environmental education in schools should be seen as an educational process aimed at solving specific problems, it is interdisciplinary in nature, it aims to reinforce values that contribute to the well-being of populations and aims at the survival of species. Environmental education should not be seen as something distant from students' daily lives, but as part of their lives. Objective: To analyze the context of environmental education in schools. Methodology: The methodology used is an exploratory literature review of a qualitative nature that will be supported by books, articles and research. Results and Discussion: Environmental education is one of the possible tools for training and raising awareness of the population in general on environmental issues. It seeks to develop ways to help people understand the magnitude of environmental problems and the urgent need to solve them seriously. Conclusion: Unfortunately, the environmental education model is still far from solving the problem of insufficient public awareness of environmental protection. The lack of training of education professionals and public education policies, as well as the lack of a program that guides the practice of environmental education in schools, are the main obstacles encountered in the implementation of environmental education.

Keywords: environmental education. reality. challenges. difficulties.

INTRODUÇÃO

Muitos problemas ambientais estão ocorrendo no Brasil e no mundo. Efeito estufa, desmatamento, pesca predatória, poluição das águas, poluição do ar, grandes lixões, flora e fauna ameaçadas, destruição do solo são alguns dos muitos problemas observados diariamente. Se fala da crise ambiental que ameaça a existência de espécies na Terra hoje. Logo, novos métodos de desenvolvimento, novas atitudes ambientais precisam ser adotadas com urgência.

Considerando que muitas ações de educação ambiental escolar são pontuais e, embora repetitivas, não indicam seu compromisso com o cotidiano, há a necessidade de sensibilizar as comunidades escolares para desenvolverem a educação ambiental de forma contínua e contextualizada com um olhar para o futuro, uma melhor qualidade de vida. A reflexão constante é necessária, ela muda a forma de pensar e de agir, e só assim a verdadeira educação ambiental pode ser implementada.

A educação ambiental nas escolas deve ser vista como um processo educativo que visa a resolução de problemas específicos, é de natureza interdisciplinar, tem o intuito de reforçar valores que contribuem para o bem-estar das populações e tem como objetivo a sobrevivência das espécies. A forma como a sociedade é compreendida por meio da responsabilidade moral de destinar recursos ao uso comum é pautada por hábitos culturais, que podem ser influenciados pela educação (BOFF, 1995). A educação é certamente um mecanismo que pode ajudar a prevenir problemas ambientais.

Assim, a educação ambiental não deve ser vista como algo distante do cotidiano dos alunos, mas como parte de suas vidas. A conscientização sobre a proteção do meio ambiente para nossas vidas e de todos os seres vivos é vital, afinal vivemos nele e precisamos que todos os seus recursos naturais permaneçam puros em todos os momentos. A conscientização sobre esse tipo de conservação deve começar cedo porque é mais fácil para as crianças entenderem a importância da natureza, e quanto mais cedo esse tipo de ensino começar, elas certamente crescerão com essa boa ideia. Nesse sentido, surge o problema: Qual realidade, perspectiva, desafios e dificuldades da educação ambiental nas escolas?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a conjuntura da educação ambiental nas escolas. E entre os objetivos específicos têm-se: apresentar o conceito de educação ambiental; evidenciar o aspecto histórico da educação ambiental; abordar a realidade, perspectiva, desafios e dificuldades da educação ambiental nas escolas.

Considerando a importância das questões ambientais e das visões de mundo, a escola deve proporcionar a cada aluno meios efetivos para compreender os fenômenos naturais, o comportamento humano e suas consequências para si mesmo, sua espécie e demais seres vivos e o meio ambiente, promovendo a construção de conhecimento e formação de uma mentalidade socioambiental, produzindo produtos que possibilitem à comunidade entender o meio em que vive e se sentir parte dele, compreender seus direitos e obrigações para com ele e praticá-los adequadamente.

Este estudo foi realizado por meio de uma revisão de literatura exploratória desenvolvida identificando metas a serem alcançadas, identificando e localizando fontes bibliográficas como livros, artigos e outras publicações; analisando e materiais previamente selecionados e escolhendo as fontes relacionadas com as questões levantadas na pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação Ambiental

O processo contínuo de industrialização tem levado à degradação ambiental e ao de-

clínio da qualidade de vida das populações em todo o mundo. As razões para esses problemas são tanto o uso indevido da natureza e dos recursos naturais quanto a busca pelo aumento dos lucros. Por gerações, os seres humanos causaram mudanças no planeta de forma desrespeitosa e imprudente, resultando em poluição da água, poluição do ar e do solo, diminuição dos recursos naturais e aumento da geração de resíduos sólidos. Além disso, a aceleração da indústria e a mecanização da agricultura que ocorreram nas décadas de 1960 e 1970 levaram a uma concentração populacional nas cidades, o que intensificou a exploração dos recursos naturais (RIBEIRO; PROFETA, 2004).

O aumento da urbanização que quase o mundo vive também tem profundas consequências ambientais, especialmente nos países mais pobres, onde além de subfinanciados, o processo está ocorrendo de forma mais rápida e muitas vezes de forma não planejada. Nesses países, a urbanização descontrolada ultrapassou a capacidade financeira e administrativa das cidades de fornecer infraestrutura e serviços básicos como água, saneamento, coleta e destinação adequada de resíduos, além de proporcionar emprego, moradia, segurança e controles ambientais (GOUVEIA, 1999).

Os problemas ambientais têm se intensificado há muito tempo. São muitos os setores governamentais e não-governamentais da sociedade que estão realizando atividades e projetos para chamar a atenção para as questões ambientais até então negligenciadas. Muita coisa aconteceu para tornar a educação ambiental como se conhece hoje. A Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi em 1977, alertou que os seres humanos têm usado seu poder para alterar a natureza, colocando em risco todos os tipos de vida na Terra (UNESCO, 1997).

Segundo Quintas (2000), o mundo moderno de hoje tem um homem irresponsável e uma natureza desumanizada, pois o homem sente onipotente, domina a natureza desde o Renascimento, expulsando da natureza o "sagrado" antes cultivado, passou a vê-la como um objeto, um recurso, diante dessa dominação, origina o trabalho, a sobrevivência de muitos povos. As soluções para os problemas ambientais não se limitam a proteger as florestas, mas a tomar medidas para melhorar a qualidade de vida que está atualmente ameaçada. Essas informações devem ser discutidas nas escolas, famílias e comunidade.

Freire (2014) afirma que a mudança é difícil, mas é possível. Sendo necessário compreender a realidade por meio do diálogo e desafiar os grupos a compreender sua história. Dessa forma, se pode prever o que está sendo feito e o que pode ser feito no futuro. Nesse sentido, é preciso não apenas ações concretas, mas também ir além do ambiente escolar, chegar às comunidades onde vivem alunos, professores, funcionários, buscar mudanças de atitudes, valores, provocar uma reflexão na sociedade como um todo, com o objetivo de conscientizar e mudar posições sobre questões ambientais.

O artigo 10 da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, estabelece que a educação ambiental deve ser desenvolvida como prática educativa integrada, continuada e permanente em todos os níveis e formas da educação formal. No entanto, no primeiro parágrafo diz que a educação ambiental não deve ser implementada como disciplina específica no currículo de ensino (BRASIL, 1997). Conforme Vasconcellos (1997), para a educação ambiental é preciso refletir sobre a relação entre os seres, e a relação do homem consigo mesmo e com o próximo.

A educação ambiental não é apenas ensinar para o meio ambiente, mas também deve se basear nas diversas relações entre as pessoas e o meio ambiente. É preciso recriar um sentimento de pertencimento à natureza e nela encontrar a identidade de ser vivo entre outras espécies, e a partir dessa identidade reconhecer-se como coparticipante do fluxo da vida. A partir de conceitos ecológicos, a educação ambiental contribui para a compreensão da diversidade, riqueza e complexidade do meio ambiente, auxiliando na definição de nichos humanos nos ecossistemas (SAUVÉ, 2005).

A educação ambiental deve contribuir com todas as disciplinas e experiências educacionais para compreender o meio ambiente através do conhecimento. Um dos papéis mais importantes que as escolas devem desempenhar é ajudar as crianças a crescer experimentando valores, não apenas aceitando-os. Esses valores devem ser compartilhados na comunidade para que as crianças se tornem membros e construtores do mundo.

A educação ambiental pode orientar sobre as melhores formas de gerenciar os sistemas de produção e uso dos recursos naturais, bem como os sistemas de disposição de resíduos. A educação ambiental incentiva o desenvolvimento de habilidades para investigar criticamente as realidades ambientais do meio no qual vivem e abordar os problemas que surgem, ao mesmo tempo em que desenvolve formas de preveni-los. O desenvolvimento dessas habilidades aumenta a sensação de que as pessoas podem intervir de uma determinada maneira e estimula a vontade de agir (SAUVÉ, 2005).

Dessa forma, como ressalta Albuquerque, Mazzorca e Silva (2002), a transformação do sistema social só é possível através da transformação das pessoas que compõem a sociedade. A partir de sua própria reflexão, o homem constrói sua consciência crítica, que lhe permite mudar sua realidade e seu ambiente.

Para Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser vista como um processo de aprendizagem contínua que valoriza as diferentes maneiras de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária. Deve envolver a produção de conhecimento que considere as inter-relações entre os ambientes natural e social, formando cidadãos ativos. A educação ambiental deve ser realizada para que os alunos compreendam que as questões ambientais envolvem a interação entre fatores políticos, econômicos, ecológicos e socioculturais.

A maioria dos problemas ambientais está enraizada no sofrimento causado por políticas e modelos econômicos que concentram riqueza e geram desemprego e degradação ambiental. E, uma vez que os países ricos estão interessados em explorar seus recursos naturais, adotando esse modelo nos países pobres, a educação ambiental se propõe como ferramenta para a formação de uma sociedade ambientalmente responsável, incorporando aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, ecológicos e éticos. É impossível resolver um determinado problema ambiental sem considerar todos esses aspectos.

Segundo Jacobi (2003) a educação ambiental deve ser um fator decisivo na formação do cidadão. Esse modelo educacional terá a função de promover uma mudança na mentalidade dos indivíduos, fazendo com que se sintam coletivamente responsáveis por promover um novo tipo de desenvolvimento baseado na sustentabilidade. O desenvolvimento sustentável refere-se a múltiplos modelos sociais que levam em conta o dinamismo econômico e ecológico.

Nesse contexto, a educação ambiental deve existir em todos os espaços de convivência,

principalmente naqueles que educam os cidadãos. Portanto, pode ser usado fora das escolas, universidades, em casa e na rua onde as pessoas vivem, em locais de lazer como associações de bairro, locais de trabalho, sindicatos, comunidades religiosas e entre outros. Além disso, os princípios da educação ambiental devem ser disseminados através de meios de comunicação como rádio, televisão, revistas e jornais.

Educação ambiental: realidade, perspectiva, desafios e dificuldades

A importância da educação ambiental é reconhecida oficialmente pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Este diploma legal também estabelece a obrigatoriedade da educação ambiental da educação formal em todos os níveis de ensino no Brasil (BRASIL, 1999).

Segundo Velloso (2006), a escola, como espaço privilegiado de conexão e informação, deve atuar para criar condições e alternativas que estimulem os educandos a terem atitudes cidadãs, conscientes de suas responsabilidades e, especialmente se verem como membros de seu meio. A educação formal é um importante espaço para o desenvolvimento de atitudes e valores comprometidos com a sustentabilidade social e ambiental.

Ainda de acordo Velloso (2006), entretanto, há dificuldades no desenvolvimento da educação ambiental em escolas públicas. O autor enfatiza que a avaliação da educação ambiental e as condições para o trabalho prático e a formação continuada de professores na organização interna das escolas, na política curricular da educação pública aparece comprometida. A formação de professores é fundamental para abordar as questões ambientais na sala de aula. Este processo deve prepará-los para decodificar as informações ambientais que recebem para ajudar os discentes a construir um conhecimento significativo de educação ambiental (VIRGENS, 2010).

O desenvolvimento de atividades extracurriculares é uma ferramenta para melhorar muito a eficiência da educação ambiental. No entanto, como ressalta Effting (2007), há dificuldades em serem profissionais competentes e sintonizados com as realidades do ambiente escolar, pois o currículo que devem seguir não abre muitas portas para o currículo prático da escola. As instituições de ensino devem perceber que precisam trabalhar as questões ambientais e desenvolveram muitas iniciativas em torno dessa questão, onde os temas ambientais possam ser incorporados ao sistema de ensino como temas transversais nos currículos escolares, permeando toda a prática educativa (SOUSA, 2011).

Dessa forma, a educação ambiental, que deveria ser realizada nas escolas, tem um propósito mais intrínseco na mudança de hábitos. Os reais benefícios da proteção ambiental devem ser ensinados para ajudar os alunos a construir conceitos e aspirações para melhorar seu entorno. No entanto, a percepção inicial é de que as ações decretadas ainda não estão alcançando sua efetividade. Como se as atividades realizadas não fossem suficientes para produzir as mudanças necessárias, isso pode ser devido à forma como a educação ambiental vem sendo desenvolvida.

Para a Educação Ambiental, vista como uma aposta na vida, na prática cívica e na construção cotidiana de uma nova sociedade, o conceito parece mais "iluminado" no sentido de estabelecer uma série de outras conexões importantes, a relação eu-nós é caracterizada pela conscientização, solidariedade e a participação é a própria premissa (SEGURA, 2001).

Em estudo realizado por Lucatto e Talamoni (2007) verificou-se que, apesar de todas as decisões legais, decretos e debates de caráter nacional e internacional, a educação ambiental ainda funciona apenas esporadicamente de forma tradicional e desvinculada das realidades locais. Sem perceber a existência de conexões entre as disciplinas, e a forma intuitiva de desenvolver os trabalhos, aliada ao fato de os educadores não terem conhecimento suficiente, logo, a atuação da educação ambiental no desenvolvimento acaba sendo ineficiente.

Assim, há uma necessidade urgente de revisar a educação ambiental. Deve-se buscar uma nova forma de ação educativa, com campanhas voltadas à integração das questões ambientais com o sistema educacional. Existe a necessidade de transformar as práticas tradicionais de ensino em práticas inovadoras que visem encontrar soluções para os problemas ambientais mais prementes que as pessoas encontram, demonstrando e ajudando os alunos a identificar limites e possibilidades de mudança para melhorar a qualidade de vida.

Romiane, Hüller e Silva (2011) falam que para que a educação ambiental alcance de forma plena e efetiva seus objetivos, é necessário que todos os segmentos da sociedade participem e contribuam na busca de objetivos comuns. Ou seja, é possível atingir os objetivos apresentados, aumentando assim a sensibilização dos alunos. Mocellin (2014) aponta que os alunos têm consciência da importância de proteger o meio ambiente, mas o trabalho de educação ambiental ainda carece de mais atenção nas escolas, principalmente os trabalhos sobre temas de conservação e conscientização.

A educação ambiental requer uma ação mais determinada, não apenas para entregar conceitos e informações aos alunos, mas também para desenvolver as competências-chave para formar conceitos e mudar atitudes. Os cidadãos devem estar cientes de que suas ações ou omissões podem ter um impacto direto em suas atividades, por exemplo, aumento da poluição em sua área e redução da disponibilidade de água, e assim buscar ações que estejam mais próximas da proteção ambiental e aumentem a produtividade.

A educação ambiental é uma ferramenta permanente destinada a melhorar a relação das pessoas com a natureza, promovendo a reflexão sobre as questões ambientais e demonstrando que a qualidade de vida e as gerações futuras dependem do desenvolvimento sustentável. Assim, o espaço escolar torna-se um local propício para o aprendizado e disseminação do conhecimento ambiental, formando pessoas críticas e conscientes das diversas questões ambientais, capazes de cooperar com a proteção ambiental.

METODOLOGIA

A metodologia é compreendida com a “ciência que investiga os meios de investigação e apresentação de seus resultados” (GONÇALVES; MEIRELES, 2004, p. 28), sendo assim, será exposto os meios de investigação que serão aplicados no presente projeto.

O presente trabalho demandou uma pesquisa de natureza básica, onde foi possível desenvolver novos conhecimentos que foram extremamente úteis para a prosperidade dos estudos. De acordo com Kauark (2010) a pesquisa de natureza básica tem o propósito de desenvolvimento de novos conhecimentos para o emprego no avanço da ciência, sem uma execução prévia, a pesquisa envolve todos os interesses e verdades existentes.

Para esta pesquisa foi executado uma revisão bibliográfica exploratória de caráter qualitativo. A pesquisa de revisão bibliográfica é realizada por meio de material publicado em livros, revistas, jornais, meios eletrônicos acessíveis ao público (VERGARA, 2000). A pesquisa bibliográfica é um meio de formação de conhecimento que visa o domínio de um tema e pode até ser produzida para trabalhos científicos originais (SILVA, 2007). Gil (2008) destaca que a pesquisa bibliográfica é construída a partir de material idealizado, residindo no fato de o investigador realizar uma cobertura sobre uma diversidade de fenômenos.

Conforme Silva (2007) a pesquisa exploratória é frequentemente utilizada como um primeiro passo em outras pesquisas e tem como objetivo familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação, descrever com precisão a realidade e buscar determinar as relações entre seus componentes. Além disso, pode ser considerada uma importante forma de geração de hipóteses que serão testadas em pesquisas futuras, levando à pesquisa exploratória, que é bastante qualitativa devido às suas características e pode ser utilizada para iniciar o desenho de pesquisas quantitativas.

Os dados para esse trabalho bibliográfica foram selecionados através de consulta a livros, artigos científicos, periódicos, monografias. Foram feitas buscas eletrônicas em recursos como o Google Acadêmico e a base de dados SciELO, também houve consulta em materiais impressos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A educação ambiental é definida como a busca de desenvolver um grupo de pessoas que compreendam e se preocupem com o meio ambiente e suas questões relacionadas, e possuam conhecimentos, habilidades, atitudes, motivação e comprometimento para trabalhar individual e coletivamente para buscar soluções para problemas existentes e prevenir futuros problemas. A educação ambiental é recomendada como um processo de formação dinâmico, permanente e participativo em que os envolvidos se tornam agentes de mudança, envolvidos ativamente no diagnóstico de problemas e na busca de alternativas e na implementação de soluções.

A Comissão Interministerial para o trabalho preparatório da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a RIO-92, em julho de 1991, apontou que a educação ambiental não pode ser baseada em diretrizes rígidas, tem aplicabilidade universal e deve considerar cada país, região do ponto de vista histórico. Portanto, a educação ambiental deve capacitar as pessoas a compreender a complexidade do meio ambiente e explicar a interdependência entre os diversos elementos que compõem o meio ambiente, a fim de utilizar racionalmente os recursos ambientais na satisfação material e espiritual da sociedade do presente e do futuro (ECO-92, 1991).

Sousa (2011) considera que a educação ambiental foi originalmente fruto de preocupações e práticas de conscientização do movimento ecológico e, portanto, tem potencial para chamar a atenção para a distribuição, acesso e uso dos recursos naturais e seu esgotamento, e visa engajar os cidadãos em ações sociais ambientalmente adequadas.

A educação ambiental é uma das ferramentas possíveis para a formação e sensibilização da população em geral para as questões ambientais. Com ela, se procura desenvolver formas

de ajudar as pessoas a perceberem a magnitude dos problemas ambientais e a necessidade urgente de resolvê-los com seriedade. Se percebe que a educação ambiental é responsabilidade de muitos agentes. No entanto, se destaca o papel fundamental das escolas neste processo, entendendo-as como espaços de formação cívica.

A educação ambiental surgiu na década de 1960, quando havia a necessidade de se falar sobre os riscos ambientais decorrentes da relação homem-natureza, e embora sejam antigos, hoje a dissonância entre eles os exacerba. A educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é disseminar o conhecimento sobre o meio ambiente, para ajudar a conservar e utilizar de forma sustentável seus recursos. É um processo perpétuo em que indivíduos e comunidades tomam consciência de seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e determinação para que possam atuar individual ou coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais atuais e futuros (SOUSA, 2011).

A Constituição de 1988, em seu art. 225, enfatiza que a educação ambiental deve ser promovida em todos os níveis de ensino. Mais recentemente, com a promulgação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, foi promulgada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), incluindo recomendações internacionalmente reconhecidas.

A principal função do trabalho com temas ambientais é promover a formação de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões e agir nas realidades socioambientais de forma comprometida com a vida, em benefício de todos e da sociedade local e global. Para isso, é necessário que as escolas abordem atitudes, a formação de valores, o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Este é um grande desafio para a educação. Comportamentos ambientalmente corretos serão aprendidos na prática cotidiana nas escolas, como gestos de solidariedade, práticas e hábitos de higiene pessoal em diferentes ambientes. Ao desenvolver práticas educativas voltadas para a formação ambiental, a escola possibilita que os alunos vivam melhor nos ambientes em que vivem.

A relação entre educação, escola e meio ambiente repete a relação historicamente aparente entre sociedade, ciência e meio ambiente global. Até algumas décadas atrás, o ensino de ciências era amplamente baseado na ética antropocêntrica, usando e conceituando o meio ambiente apenas como fonte de recursos naturais disponíveis ao homem. Daí expressões como "plantas úteis", "água necessária para a população humana", "importância do solo para o homem" e outras expressões antropocêntricas (WORTMANN *et al.*, 1987).

A educação ambiental, como parte essencial do processo de formação e educação continuada, adota uma abordagem problematizadora que contribui para a participação ativa do público, tornando os sistemas educacionais mais relevantes e realistas e criando maior interdependência entre esses sistemas e os ambientes naturais e sociais projetados para melhorar o bem-estar das comunidades humanas.

Implementar a educação ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa difícil. Existem dificuldades significativas na sensibilização e formação, na implementação de atividades e projetos, especialmente na manutenção e continuidade dos já existentes. Segundo Andrade (2000), fatores como o tamanho da escola, o número de alunos e professores, a propensão desses professores em passar pelo processo de formação, a disposição da diretoria em implementar de fato programas ambientais que vão mudar a rotina da escola, além de uma combinação des-

ses e de outros fatores, pode se tornar um obstáculo para a implementação da educação ambiental. Tendo em vista que a educação ambiental não se dá por meio de atividades just-in-time, mas por meio de toda uma mudança de paradigma que exige constante reflexão e apropriação dos valores a ela associados, as dificuldades enfrentadas assumem um caráter ainda mais forte.

Para Oliveira (2000), há três dificuldades que precisam ser superadas na efetiva implementação da educação ambiental no ambiente escolar: Encontrar alternativas para abordagens disciplinares em direção à indisciplina; Barreiras rígidas da estrutura curricular em termos de conteúdo, de carga horária mínima, avaliações etc.; A sensibilização dos professores para a mudança das práticas estabelecidas, diante de novos desafios e dificuldades de reformulação que exigem trabalho e criatividade.

Segundo Andrade (2000), a escola deve se posicionar como um processo de implementação não hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivo, mas baseado na cooperação, participação e geração de autonomia dos atores envolvidos. Projetos que são gerenciados em pequenos grupos ou atividades isoladas por poucas pessoas da comunidade escolar, como projetos de coleta seletiva em que a única participação do aluno é jogar lixo em lixeiras individuais, são insuficientes para mudança de mentalidade em transcender a postura do ambiente escolar em relação à redução do consumo, reaproveitamento e reciclagem de resíduos sólidos.

Portanto, alternativas devem ser buscadas para promover uma reflexão contínua, que eventualmente leve à mudança de mentalidade, só assim se pode implementar uma verdadeira educação ambiental nas escolas, cujas atividades e programas não apenas ilustrativos, mas fruto da ânsia de toda a comunidade escolar em construir um resultado futuro no qual se possa viver em um ambiente equilibrado, vivendo em harmonia com o ambiente, com outras criaturas e nossos semelhantes.

Por meio da implementação de programas de educação ambiental, os alunos e a população irão ter compreensão das questões existentes, da presença humana no meio ambiente, das suas responsabilidades e do seu papel crítico como cidadãos de uma nação e de um planeta. Dessa forma, se desenvolverão as habilidades e valores para repensar e avaliar suas atitudes cotidianas e suas consequências no meio em que vivem de forma diferente.

Por fim, à medida que os alunos aprendem sobre o meio ambiente, o programa ensinado torna-se uma forma de consciência, sendo mais agradável e mais interessante para os alunos. Com a capacidade de tornar os alunos conscientes e sensíveis a essa nova visão ambiental, eles próprios se tornarão educadores ambientais em seu ambiente doméstico, assim transformando este processo em uma série de ações benéficas, a vida, a natureza e o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas sociais e ambientais enfrentados pelos seres humanos são resultado da utilização inadequada dos recursos naturais da Terra. O fato de os humanos ainda não saberem que fazem parte do meio ambiente nos afasta cada vez mais das soluções para a crise ambiental. A forma de pensar das pessoas deve mudar, e essa mudança deve ser o foco dos esforços da educação ambiental.

Ninguém pode mudar sem que fatores externos o motivem. Dessa forma, cabe ao edu-

cadador estudar assuntos que pertencem à realidade do aluno. A compreensão de uma importante questão ambiental permite que os alunos formem perspectivas que estimulem seu desejo de agir em apoio à situação que estão vivenciando. É a partir da formação dessa opinião e do desejo de agir, que o indivíduo passa a exercer sua cidadania.

Infelizmente, o modelo de educação ambiental ainda está longe de resolver o problema da insuficiente conscientização pública sobre a proteção ambiental. A falta de capacitação dos profissionais da educação e de políticas públicas de educação, e ainda a falta de um programa que oriente a prática da educação ambiental nas escolas, são os principais obstáculos encontrados na implementação da educação ambiental.

Professores sem qualificação profissional costumam usar terminologia inadequada na conceituação de questões ambientais. Essa apropriação torna o processo educativo insuficiente para formar cidadãos. Além disso, as escolas carecem de preparação para desenvolver abordagens interdisciplinares devido à falta de sincronização e cooperação entre os professores das diferentes disciplinas. Este é um fator chave no processo de educação ambiental, pois sua eficiência depende de uma abordagem interdisciplinar. Além disso, a falta de motivação devido aos baixos salários e às condições de trabalho muitas vezes precárias é um fato que persiste nas escolas, levando à deterioração não só do meio ambiente, mas de todas as formas de educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Conceição Rodrigues de; MAZZORCA, Antônio Carlos; SILVA, Mirtes Moreira. Meio ambiente e cidadania: a educação ambiental como instrumento de resgate da identidade e autoestima de uma comunidade, na busca pela melhoria da qualidade de vida—uma experiência com alunos de ensino fundamental, numa escola municipal da zona leste de São Paulo. Simpósio Ítalo Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental, v. 6, p. 1-21, 2002.

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4, p. 17-29, 2000.

BOFF, Leonardo. Dignitas terrae. Ecologia: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.795: Educação Ambiental, de 27 de abril de 1999. Brasília: IBAMA, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

ECO-92. Comissão Temporária do Relatório Final. Comissão Parlamentar de Inquérito. p.6,Ago/1992. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/88802>. Acesso em: 21 abr. 2022

EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: realidade e desafios. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável)—Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste, v. 90, 2007.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Editora Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Carlos Alberto; MEIRELLES, Anthero de Moraes. Projeto e Relatório de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2004.

GOUVEIA, Nelson. Saúde e meio ambiente nas cidades: os desafios da saúde ambiental. Saúde e sociedade, v. 8, p. 49-61, 1999.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de pesquisa, n. 118, p. 189-206, 2003.

KAUARK, Fabiana. Metodologia da pesquisa: guia prático Ita- buna: Via Litterarum, 2010.

LUCATTO, Luis Gustavo; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini. A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: a microbacia hidrográfica do Ribeirão dos Peixes como tema gerador. Ciência & Educação (Bauru), v. 13, n. 3, p. 389-398, 2007.

MOCELLIN, Giani Motin. Conscientização da importância da mata ciliar no ensino fundamental na região rural do município de Colombo/pr. 2014, 55p. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

OLIVEIRA, Elísio Márcio. O que fazer interdisciplinar. A Educação Ambiental uma possível abordagem. Brasília, Edições IBAMA, v. 40, 2000.

QUINTAS, Jose Silva. Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. Edições IBAMA, 2000.

RIBEIRO, Matheus de Souza Lima; PROFETA, Ana Carolina. Programas de educação ambiental no ensino infantil em palmeiras de Goiás: novos paradigmas para uma sociedade responsável. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 13, 2004.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. Educação e pesquisa, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SEGURA, Denise de Souza Baena. Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. Annablume, 2001.

SILVA, Alexandre da. Perspectivas da inserção dos produtores rurais da região central do estado do RS no mercado regional de alimentos perecíveis. UFSM, Santa Maria – RS. 2007.

SOUSA, Gláucia Lourenço *et al.* A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, 2011.

UNESCO. Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília, DF: IBAMA, 1997. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalgrandesdiretrizesdaconferenciadetblisidigital.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

VASCONCELLOS, HSR de. A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, p. 26-35, 1997.

VELLOSO, Christiane Santos. Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro: concepções, problemas e desafios. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade

Federal do Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

VIRGENS, Rute Almeida. A educação ambiental no ambiente escolar. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Biologia à Distância) Universidade de Brasília – UNB. Luziânia, 2010.

WORTMANN, Maria Lúcia *et al.* Livros-textos de ciências: uma análise preliminar. Educação e Realidade, v. 1, n. 15, p. 65-70, 1987.

O uso da internet e do Geogebra como meio facilitador para o ensino de matemática

*Emanuel Barros Silva
Francisco Erilson Freire de Oliveira
Jarles Oliveira Silva Noletto
Paulo Henrique de Araujo Pereira*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.76.17](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.76.17)

RESUMO

O presente trabalho faz uma observação sucinta sobre a imensa importância da internet para o futuro da educação matemática. Caracteriza-se como um estudo bibliográfico que busca entender o impacto da internet e suas ferramentas de ensino, propondo a modelagem matemática como uma das tendências para dinamizar e otimizar o ensino e a aprendizagem em sala de aula e também quebrando alguns paradigmas existentes até hoje no ensino da matemática. Atualmente a tecnologia está aparecendo cada vez mais em nosso dia a dia, tornando-se uma ferramenta importante para professores e alunos, e por isso não pode ser descartada do ambiente escolar. Partindo da perspectiva de que a sala de aula deve se tornar um ambiente agradável para que os alunos se sintam felizes e interessados em aprender, fornecendo um bom ambiente de ensino, propomos uma possibilidade de trabalho que envolve o uso do software livre Geogebra associado à modelagem matemática, que sugere três etapas de ensino sendo elas: interação, matematização e o modelo.

Palavras-chave: modelagem matemática. geogebra. internet. ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The present work makes a brief observation about the immense importance of the internet for the future of mathematics education. It is characterized as a bibliographic study that seeks to understand the impact of the internet and its teaching tools, proposing mathematical modeling as one of the tendencies to streamline and optimize teaching and learning in the classroom and also breaking some existing paradigms in teaching today of mathematics. Nowadays, technology is appearing more and more in our daily lives, becoming an important tool for teachers and students, and therefore it cannot be discarded from the school environment. Starting from the perspective that the classroom should become a pleasant environment for students to feel happy and interested in learning, providing a good teaching environment. we propose a work possibility that involves the use of free Geogebra software associated with mathematical modeling, which suggests three stages of teaching: interaction, mathematization and the model.

Keywords: mathematical modeling. geogebra. internet. teaching and learning.

INTRODUÇÃO

O tema abordado tende mostrar algumas problemáticas enfrentadas atualmente no ensino da matemática, mais precisamente, em conteúdos relacionados à geometria plana no Ensino Fundamental II. Tendo como base referencial teóricos para o levantamento de ideias e tendências que poderão contribuir futuramente durante o ensino, relativo ao conteúdo de geometria, apresentando a utilização do software Geogebra na mostragem de figuras planas, facilitando assim a visualização dos objetos geométricos por parte dos alunos, e, conseqüentemente, contribuindo para com a compreensão dos assuntos abordados.

O reconhecimento de figuras planas e suas várias contextualizações geram complexidades na compreensão por parte dos alunos sobre suas aplicações, como cálculo de áreas e perímetros. O uso de softwares em salas permite aos alunos compreender de forma sucinta as

formas geométricas e suas propriedades, também sendo uma forma de prender a atenção dos mesmos.

Podemos ressaltar também que a Matemática gera vários questionamentos por parte dos alunos sobre sua utilização no cotidiano, tais com: “pra quer estudar matemática?”; “Por que tenho que reconhecer figuras geométricas?”; e “onde irei usar isso?”.

Tendo em vista estes questionamentos dos alunos sobre a disciplina de Matemática, defendemos a proposição de aulas mais interativas através da relação entre teoria e suas aplicações práticas, utilizando-se do software Geogebra, levando em consideração que a tecnologia da informação, atualmente, é um dos recursos que mais desperta o interesse dos alunos pelos conteúdos abordados em sala de aula.

A partir dessas problemáticas, veremos as diversas vertentes que a internet possibilita para o melhor desenvolvimento do ensino da Matemática. Segundo Cabral (2008), a aprendizagem do ser humano se desenvolve como um fenômeno natural intrínseco a ele, envolvendo vários fatores, tais como: cognitivos, orgânicos, emocionais e aspectos culturais. Nesse contexto de aprendizagem, a internet possibilita a interação e o compartilhamento de informações de forma mais rápida e em grande escala, devido ter acesso simples e prático.

A seguir apresentamos alguns estudos e pensamentos que embasam nossa pesquisa, trazendo perspectivas relevantes sobre o uso da internet no ensino da Matemática. Dentre esses estudos, trazemos a tona uma abordagem metodológica bastante importante nos dias atuais, a Modelagem Matemática.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ser humano busca constantemente adaptar-se ao meio que vive, através das interações sociais, sendo uma forma de encontrar sua própria identidade, pois vivemos em um mundo cada vez mais globalizado. O uso das novas tecnologias da informação é uma forma de integração que se faz necessária na educação atual.

As tecnologias não são apenas ornamentos para as aulas. Por isso os professores precisam entender sob que circunstâncias essas ferramentas podem ajudar efetivamente os estudantes a aprender.

Segundo D’Ambrósio (2009), os indivíduos se esforçam para encontrar explicações, formas de lidar e conviver com a realidade natural e sociocultural. Com a inclusão da internet como meio social viu-se um novo jeito de interagir socialmente. Assim, a escola deve utilizar tecnologias educacionais para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

em meio a novas tendências educacionais, o ensino da Matemática também sofre mudanças no sentido da transmissão teórica dos conteúdos. E o uso de softwares é um deles, servindo como auxiliador do professor em sala de aula, devido sua praticidade e capacidade de chamar a atenção, trazendo sentido para o alunado.

Para Edgar Morim (2001), um trabalho tem sentido para uma pessoa quando ela o acha importante, útil e legítimo. Portanto, trazer para o aluno a prática da teoria no estudo da geometria é essencial para legitimar seus pensamentos cognitivos.

O estabelecimento de relação entre o ensino remoto e o presencial, é uma boa iniciativa para implementar as novas tecnologias no ensino da Matemática, onde deixaria o aluno mais à vontade para buscar o conhecimento próprio. Esse tipo de ensino ficou conhecido como ensino híbrido, que é uma forma de educação que complementa a aprendizagem, mesclando as duas modalidades de ensino.

Para Piaget (1975) não seria possível constituir, com efeito, uma atividade intelectual verdadeira, baseada em ações experimentais e pesquisas espontâneas, sem uma livre colaboração dos indivíduos, isto é, dos próprios alunos entre si, e não apenas entre professor e aluno. Para tanto, o preparo dos profissionais da educação para uso das novas tecnologias no ensino é muito importante, no sentido de que possam explorar ao máximo as ferramentas digitais em sala de aula.

Para complementar essa narrativa através de possibilidades metodológicas, devemos considerar o pensamento de Scheffer (1999), onde afirma que a Modelagem Matemática, enquanto estratégia alternativa para o ensino matemático num ambiente contextualizado, desempenha função importante na Educação Matemática, pois representa uma perspectiva que inclui as vivências socioescolares, construção e consolidação do conhecimento, proporcionando aprendizagens significativas.

Isso nos remete ao pensamento profundo sobre a utilização da Modelagem Matemática para aprimorar o ensino atual, pois são novas estratégias que nos permite diversificar o modelo educacional existente, e também quebrar alguns paradigmas e preconceitos criados anteriormente sobre o ensino da Matemática, onde o aluno sente uma grande dificuldade de associar ao seu cotidiano os conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula, sendo assim, o uso da Modelagem Matemática lhes permitem ter um contato mais próximo com os conceitos matemáticos estudados, sejam eles algébricos ou geométricos.

TENDÊNCIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O ensino da Matemática vem se modificando, devido à grande complexidade de seus conteúdos e com a implementação de novas tendências metodológicas. Vemos que os conteúdos de matemática podem ser explorados de forma mais contundente, fazendo com que os alunos quebrem o paradigma de que a matemática não é útil para nada em sua vida social.

Nesse contexto, Soares diz:

[...] é possível contribuir com o ambiente educativo de forma a facilitar o avanço de todos os participantes. Metaforicamente, podemos dizer que cada um tem em si sementes de seu próprio crescimento. Como professores, não podemos obrigar essas sementes a brotar, mas podemos cuidar do terreno. O professor tem o papel do jardineiro que cuida da terra sem saber ao certo como as plantas vão reagir (SOARES, 2010, p. 23).

Diante do exposto, vemos que o papel do professor tem um grande impacto na aprendizagem do aluno, sendo um apoio e suporte para o seu desenvolvimento educativo. Portanto, o professor deve propor uma postura orientadora para o processo de ensino, considerando sua prática em sala de aula e desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos, que pode ser o foco do crescimento ou reflexo da metodologia aplicada.

A Modelagem Matemática está bastante presente no meio social devido a sua fácil aplicação, pois de maneira resumida, Rigonatto (2010) define seu conceito como: a criação de um modelo matemático (um padrão ou fórmula matemática) para explicação ou compreensão de um fenômeno natural. Com isso o uso do software Geogebra para explanação de figuras em sala de aula, seria uma forma prática de visualizar os conceitos estudados e facilitar a compreensão sobre os assuntos.

Segundo Biembengut:

A Modelagem Matemática no ensino pode ser um caminho para despertar no aluno o interesse por tópicos matemáticos que ele ainda desconhece, ao mesmo tempo, que aprende a arte de modelar matematicamente. Isso porque é dada ao aluno a oportunidade de estudar situações-problemas por meio de pesquisa, desenvolvendo seu interesse e aguçando seu senso crítico (BIEMBENGUT, 2005, p. 18).

Com esse tipo de tendência pode ser exposto um novo pensamento de que o professor tem o papel de orientador do aluno durante o seu processo de aprendizagem, pode se utilizar de recursos tecnológicos para melhorar e dinamizar suas aulas. Com isso o uso do software Geogebra para explanação de figura em sala de aula, seria uma forma prática de visualizar os conceitos apreendidos, como por exemplo o estudo de áreas e perímetros.

A matemática é uma ciência que relaciona a lógica com situações práticas habituais. Ela desenvolve uma constante busca pela veracidade dos fatos por meio de técnicas precisas e exatas. Segundo Bicudo (2005), a Educação Matemática se apresenta como área complexa de atuação, pois trás, de modo estrutural, em seu núcleo constitutivo, a Matemática e a Educação com suas especificidades.

Nessa perspectiva, podemos pensar que uso de tal software é de grande valia no ensino da Matemática nos dias atuais, visto que sua utilização complementa os conceitos de figuras planas e o aluno ainda consegue visualizá-las de forma real em sua prática, sendo um colaborador do professor em atrair a atenção dos alunos para o conteúdo que está sendo explanado em sala de aula.

Os avanços tecnológicos na área de ensino estão ganhando cada vez mais espaço, e a Modelagem Matemática nos traz uma nova forma de como se aprender os conceitos matemáticos de forma mais prática e dinâmica.

Para Fleming (2005), a educação matemática é a área de estudos e pesquisas que fixam suas bases na Educação e na Matemática, mas que também está contextualizada em ambientes interdisciplinares, nos mostrando que a base da sociedade está na educação, na forma como ela é transmitida. Portanto, podemos dizer que uso das tecnologias dentro de sala de aula ajuda muito os alunos, pois vivemos em tempos em que o uso de computadores, tablets e celulares está cada vez mais constante no ambiente educacional, sendo uma ferramenta a mais nas mãos dos professores, e também uma forma de instigar o interesse dos alunos em aprender e compreender os conceitos matemáticos de forma simples e dinâmica.

Como visão geral, o uso da Modelagem Matemática em sala de aula, juntamente das ferramentas computacionais, nos permite experimentar os conceitos expostos de forma prática, onde os alunos possam ter ideias de como utilizar tais conceitos. Por esse motivo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem grande importância na educação atual.

A prática docente deve responder às questões reais dos estudantes, que chegam até ela com todas as suas experiências vitais, e deve utilizar-se dos mesmos recursos que contribuíram para transformar suas mentes fora dali. Desconhecer a interferência da tecnologia, dos diferentes instrumentos tecnológicos, na vida cotidiana dos alunos é retroceder a um ensino baseado na ficção (SANCHO, 1998, p. 40).

A utilização dos recursos tecnológicos na educação modifica, de certa forma, o processo de ensino e aprendizado, onde o professor passa a ter um papel de mediador do uso dos recursos disponíveis em sala, colaborando para disseminação do conhecimento, e dessa forma facilitando o aprendizado dos conceitos matemáticos trabalhados em sala de aula. Muitos autores falam que o uso da internet em salas de aula, através das ferramentas digitais, exerce um papel muito importante no ensino da Matemática, pois servem para reforçar o conteúdo aplicado e, até mesmo, influenciar o aluno a entender a importância da matéria dada, minimizando a rejeição da Matemática pelos alunos.

Uso do Geogebra

O software livre Geogebra é um aplicativo matemático de geometria dinâmica que nos permite combinar os conceitos de geometria e álgebra em uma única interface gráfica, sendo de fácil acesso e gratuito. Esse aplicativo foi criado por Markus Hohenwarter para ser usado em ambiente escolar.

O programa permite realizar construções geométricas com a utilização de pontos, retas, segmentos de reta, polígonos etc., assim como permite inserir funções e alterar todos esses objetos dinamicamente, após a construção estar finalizada. Equações e coordenadas também podem ser diretamente inseridas.

Sendo uma ferramenta muito interativa na amostragem de figuras, no aplicativo temos um campo de entrada de texto que podem ser inseridos comandos como: coordenadas, equações e funções, nos permitindo visualizá-los em uma janela geométrica e outra algébrica.

Tendo um ambiente educacional bastante informatizado e tecnológico, o Geogebra nos traz uma nova perspectiva no modelo de ensino matemático, que muda o relacionamento em sala de aula, sendo que o professor deixa de ser a figura principal no processo de ensino e aprendizagem, e passa a ser o mediador desse processo, tendo em vista que a sala de aula é um lugar de troca de conhecimento para se buscar o aprendizado.

Para Kenski:

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino e aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2007, p. 46).

Isso implica em uma percepção inovadora do uso das novas tecnologias no ensino, nos mostrando um modo simples e prático de se alinhar aos parâmetros curriculares nos modelos educacionais vigentes. Para tanto, um bom profissional na área da educação tem que estar bem preparado para poder colocar em prática o uso das ferramentas digitais em sala de aula, sempre que julgar pertinente quando se fizer necessário.

É de grande relevância fazer o uso das ferramentas digitais como softwares, com o intuito de realizar experimentos matemáticos de forma a valorizar o conhecimento e buscar que

o aluno seja autônomo em seu aprendizado, assim, construindo um conhecimento realmente crítico e significativo a respeito das figuras geométricas.

No entanto, o professor precisa tomar alguns cuidados ao utilizar softwares como ferramentas de ensino, conforme encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Quanto aos softwares educacionais é fundamental que o professor aprenda a escolhê-los em função dos objetivos que pretende atingir e de sua própria concepção de conhecimento e de aprendizagem, distinguindo os que se prestam mais a um trabalho dirigido para testar conhecimentos dos que procuram levar o aluno a interagir com o programa de forma a construir conhecimento (BRASIL, 1997, p. 35).

Desta forma, cabe ao educador/professor saber a melhor forma de se usar os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, fazendo com que os alunos tenham um processo de aprendizagem com interação de novas tecnologias.

O uso da Internet nas aulas de matemática convida a um estudo mais aprofundado de pesquisa, ou seja, o aluno sendo responsável pela construção de novos conhecimentos. Dessa forma, a internet apresenta uma conexão mais precisa e instantânea com as informações presentes em sala de aula, além de explorar conteúdo de matemática de forma mais específica, permitindo encontrar novas estratégias de resolução de problemas para cultivar a criatividade e habilidades de pensamento.

A internet pode se tornar uma excelente ferramenta na busca constante pelo conhecimento, algo essencial para a formação dos indivíduos em uma sociedade tecnológica. A taxa de atualização das informações e recursos disponíveis na internet, nos possibilita trabalhar com as ferramentas digitais de forma prática e simples, sendo sempre necessário utilizá-la como auxílio na educação.

UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM O SOFTWARE GEOGEBRA

O Geogebra permite, dentre outras possibilidades, a construção de polígonos, cálculo de ângulos, tratamento de reflexos, conceitos de congruência, simetria, similaridade, média e função de rotação e translação, com gráficos em 2D e 3D. É possível o controle das figuras diretamente através da função de arrastar do mouse, conseguindo manter as propriedades dos objetos criados, permitindo também a visualização das estruturas geométricas de forma mais clara.

O uso do software em sala de aula pode ser uma forma de apresentar para os alunos as diversas formas geométricas existentes no estudo da matemática, como triângulos, retângulos, quadrados, losangos e etc., inclusive objetos espaciais.

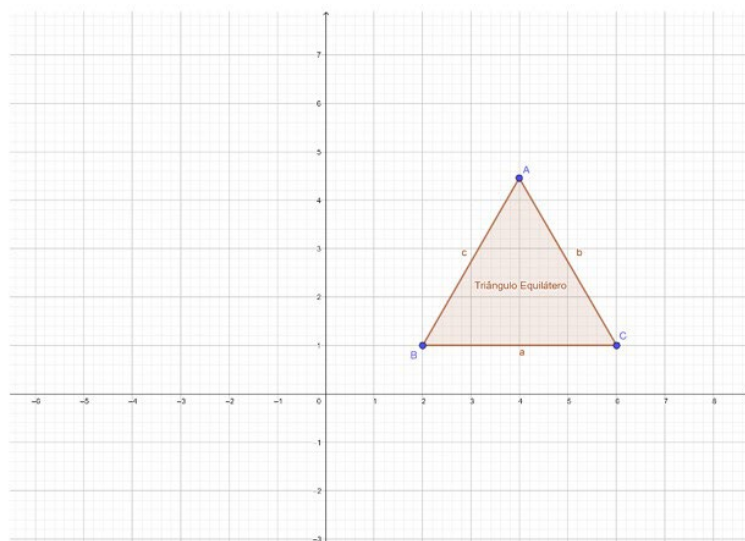
O processo de ensino e aprendizagem por meio do Geogebra, pode ser desencadeado em três etapas, que são: interação, matematização e modelo. Vejamos, a seguir, o que cada etapa nos quer dizer.

Interação

Nessa parte o professor irá explicar as figuras geométricas através do Geogebra, para que os alunos possam visualizar as figuras e seus formatos, tendo assim, um entendimento mais amplo da figura que está sendo trabalhada pelo professor. Vejamos alguns exemplos nas figuras

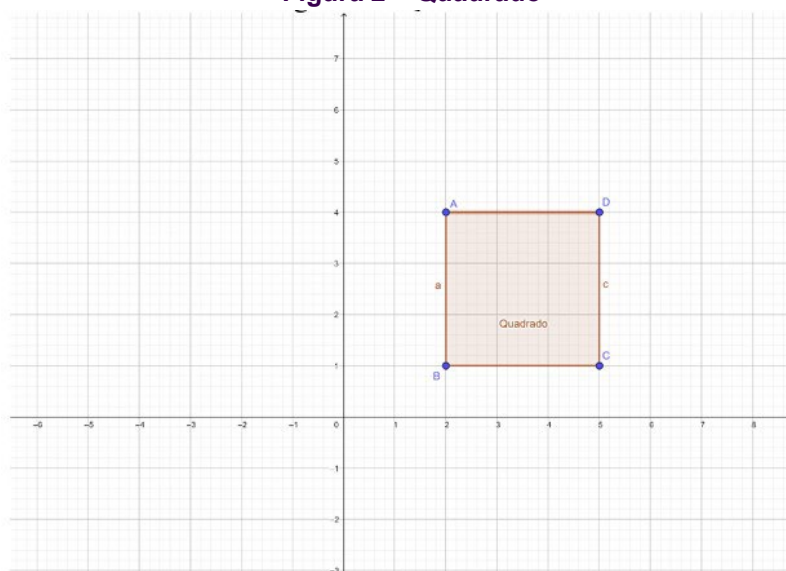
abaixo.

Figura 1 – Triângulo Equilátero



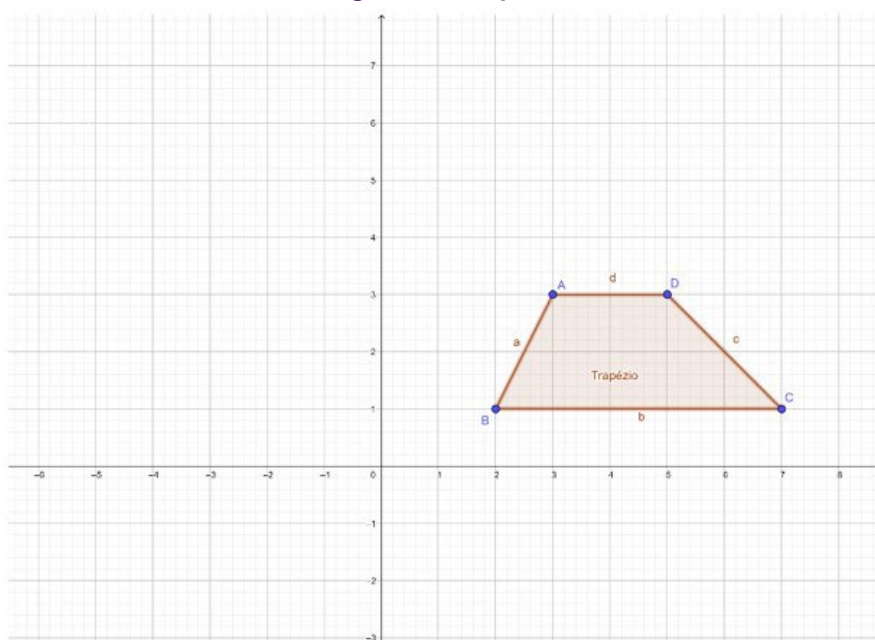
Fonte: Autores.

Figura 2 – Quadrado



Fonte: Autores.

Figura 3 – Trapézio



Fonte: Autores.

A partir dessas apresentações, o professor pode reforçar a ideia de que as formas geométricas existem em quase todos os objetos que nos rodeiam, fazem parte do cotidiano escolar, da vida familiar e até das brincadeiras infantis, por meio de relações entre as imagens apresentadas e alguns objetos conhecidos pelos alunos. O professor também pode reforçar que tais objetos geométricos são divididos em planos e não planos, e suas principais características são relacionadas ao seu formato.

Matematização

Nesse passo, o professor mostrará os nomes, verbalmente e por escrito, das figuras explanadas no Geogebra e os alunos descreverão suas características (número de lados e ângulos e abertura dos ângulos) no caderno, sendo sempre associado a um objeto real utilizado no cotidiano.

No caso dos triângulos, buscamos que os alunos possam identificar que eles possuem três lados e três ângulos internos. Também esperamos que eles possam indicar que cada ângulo deve ser menor do que 180° . Tais figuras podem ser associados às estruturas dos telhados de algumas casas, quando esses apresentam as conhecidas “tesouras”.

Outras características que esperamos que os alunos identifiquem, quanto ao triângulo equilátero apresentado é a seguinte:

- **Triângulos Equiláteros:** são os que possuem as três medidas dos lados iguais e os ângulos internos também iguais.

O professor também pode solicitar aos alunos para fazerem inferências sobre as outras duas figuras apresentadas, o quadrado e o trapézio, buscando características que os distingam. Além disso, pode fazer a representação, também por meio do Geogebra, dos outros dois tipos de triângulos, a saber: o Isósceles e o Escaleno. E após isso, buscar que os alunos façam as seguintes inferências:

- **Triângulos Isósceles:** São os que possuem dois de seus lados com mesma medida, ou seja, dois lados iguais, assim como também possui dois ângulos internos iguais.

- **Triângulos Escalenos:** são as figuras geométricas de três lados com as três medidas diferentes; os seus ângulos internos também não são congruentes.

Esse processo é de fácil controle no software, rápido de construir e importante na tomada de decisão dos alunos. Além disso, os alunos gostam da experiência como forma de motivá-los. Outra possibilidade seria formar grupos de discussão, o que é propício ao estabelecimento de relações interpessoais.

Modelo

Nessa última parte será proposto para o aluno a criação de suas próprias figuras geométricas, utilizando-se dos conceitos trabalhados em aula e do recurso visual feito pelo professor no Geogebra. Esta atividade é muito interessante para pessoas de qualquer idade. Além de usar vários conceitos geométricos planos, também fornece conceitos espaciais.

É recomendável utilizar o software Geogebra para criar este modelo no computador, porém, não se limitando a isso. Indicamos que a partir desse ponto sejam exploradas novas figuras geométricas, objetivando uma maior apropriação dos conceitos por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos mostrar a relevância do uso da internet no ensino da Matemática, visto que ainda há uma necessidade enorme de se explorar os recursos que ela nos disponibiliza. Reforçamos que a matemática existe em todos os aspectos de nossa vida diária, e seu aprendizado é essencial para a convivência social dos indivíduos.

O software educacional livre Geogebra é um recurso técnico influente projetado para reduzir as dificuldades em aprender Matemática, permitindo que os alunos tenham um aprendizado mais dinâmico e significativo, fazendo um paralelo entre os problemas reais e os problemas matemáticos. O uso do Geogebra vem para potencializar a compreensão dos conceitos geométricos no ensino da Matemática.

Neste estudo mostramos, de forma bastante simples, uma possibilidade de trabalho que permite o uso de tal software em sala de aula, com intuito de melhorar a aprendizagem dos discentes sobre os conceitos e explicações geométricas.

A modelagem matemática é uma tendência que estimula o aluno a sempre buscar novos desafios, pois sua prática nos mostra uma perspectiva atualizada nas resoluções de problemas matemáticos. Um trabalho com base nessa tendência, pode gerar um aprendizado bastante eficaz, traçando um elo entre os acontecimentos do dia-a-dia e os conteúdos de matemática trabalhados em sala de aula.

Com esse trabalho, buscamos também contribuir para o ensino da Matemática, visando uma aprendizagem significativa, considerando os conhecimentos de alguns autores, e mostrando as situações que podem proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, para que eles possam investigar e conseqüentemente adquirir mais conhecimentos matemáticos.

Todo esse estudo teórico sobre a transição entre conhecimento e a produção do uso das novas tecnologias no ensino da Matemática, motiva a busca por novas formas de se trabalhar os conceitos e explicações geométricas, utilizando-se da modelagem matemática e com o auxílio do software Geogebra.

Por fim, reforçamos o entendimento de que temos sempre que nos atualizar sobre uso de novas tendências metodológicas e tecnológicas no ensino da Matemática, com vistas a propiciar um bom ambiente de ensino para que os alunos possam compreender ao máximo os conteúdos trabalhados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. Educação matemática. São Paulo: Moraes, 1985.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. Modelagem Matemática no Ensino. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BURAK, D. Modelagem Matemática: ações e interações no processo de ensino aprendizagem. Campinas-SP, 1992. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1992.

CABRAL, Gabriela. Aprendizagem. Mundo Educação, 2008. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/psicologia/aprendizagem.htm>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papyrus, 1996.

FLEMMING, D.M.; LUZ E.F.; DE MELLO A.C.C. Tendências em Educação Matemática – Livro Didático. 2ª Ed. – Unisul Virtual. Palhoça, 2005.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias. [S.l.]: Papyrus editora, 2007.

MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Tradução: Ivette Braga, 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

POLYA, G. A arte de resolver problemas. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

RIGONATTO, Marcelo. Modelagem Matemática no Processo de Ensino e Aprendizagem. Equipe Brasil Escola, 2010. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/modelagem-matematica-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>. Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

SANCHO, Juana Maria. Para uma Tecnologia Educacional. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SCHEFFER, Nilce Fátima. Modelagem matemática: uma abordagem para o ensino-aprendizagem da matemática. Educação Matemática em Revista, RS, n. 1, 1999.

Práxis educativa e atuação do gestor escolar: o papel e atuação do vice-diretor

Luciana Gomes Delagnese

*Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP Presidente Prudente. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico cultural (GEIPthc).
ORCID: 0000-0002-5203-3627*

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Professor Orientador: Professor Livre docente em 'Educação e desenvolvimento humano pela UNESP (2019); Pós-doutorado em 'Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano' pela UNIVERSITY OF BATH (Inglaterra/2011-2012)

ORCID: 0000-0001-5872-4341

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.18

RESUMO

O presente estudo busca compreender o papel do vice-diretor de escola, do Ensino Fundamental da Rede municipal de Presidente Prudente, dentro da tríade, diretor, orientador pedagógico e Vice-diretor, todas essas inquietações são oriundas da práxis que a pesquisadora exerce no desempenho da sua função enquanto vice-diretora, no intuito de compreender a importância deste profissional para a rede municipal, e o impacto das decisões deste sujeito no cotidiano da escola. Constatamos que não havia muitos estudos que abordassem o papel deste profissional dentro da equipe gestora, a maioria dos trabalhos e pesquisas focavam no papel do gestor e na figura do “diretor de escola” ou do orientador pedagógico. Pautados nesta constatação percebeu-se que era necessário o conhecimento sobre quem são estes profissionais, que atuam cotidianamente na gestão das escolas. No intuito de traçar o perfil social, econômico e acadêmico destes profissionais, de compreender as expectativas em relação a sua profissão e refletir de forma crítica, sobre o papel do vice-diretor escolar ao desenvolver suas funções, preocupada com, a práxis educativa na escola, tendo como desafio uma gestão democrática, esse projeto de pesquisa está sendo desenvolvido na própria escola em que a pesquisadora atua Pautada nas contribuições do Materialismo Histórico Dialético; teoria que possibilita pensar a realidade material e histórica vivenciada pelo Vice-diretor, e principalmente criar condições para que o vice-diretor seja um educador preocupado com a construção da práxis educativa transformadora dos seres humanos, e da sociedade.

Palavra-chave: perfil. vice-diretor. materialismo histórico dialético.

ABSTRACT

This study seeks to understand the role of the Vice-principal of an elementary school in the municipal network of Presidente Prudente, within the triad, principal, guidance counselor and vice-principal. All these concerns arise from the practice that the researcher performs as vice-principal, in order to understand the importance of this professional for the municipal network, and the impact of the decisions of this subject in the daily life of the school. We found that there were not many studies that addressed the role of this professional within the management team, most of the studies and research focused on the role of the manager in the figure of the "school principal" or the guidance counselor. Based on this observation, it was realized that it was necessary to know who these professionals are, who work daily in school management. With the intention of tracing the social, economic and academic profile of these professionals, to understand their expectations in relation to their profession and to reflect critically on the role of the school vice-principal when developing his/her functions, concerned with the educational praxis at school, with the challenge of democratic management, this research project is being developed at the school where the researcher works; This theory enables us to think about the material and historical reality experienced by the vice-principal, and, most importantly, to create conditions for the vice-principal to become an educator concerned with the construction of an educational praxis that transforms human beings and society.

Keywords: profile. vice-director. dialectical historical materialism.

INTRODUÇÃO

Este texto baseia-se na investigação, de uma dissertação de mestrado sobre o papel do vice-diretor de escola, na Rede Municipal de Educação no Município de Presidente Prudente/SP, localizada no interior paulista. A motivação para esta investigação surgiu a partir da minha vivência no desempenho da função de vice-diretora de uma escola pública do ensino fundamental, nesta rede. Os questionamentos que objetivam este estudo, é de compreender qual a importância deste profissional para a rede municipal? Mas para compreender a importância do mesmo o primeiro passo é mapear o perfil destes profissionais, para posteriormente compreendermos quais funções eles desempenham, Qual o impacto das decisões do vice-diretor no cotidiano da escola? Qual o seu verdadeiro papel na escola? Na busca por estudos que tivessem abordado a temática constatamos que não há uma escassez de estudos que abordam o papel do vice diretor na escola, sendo que a maioria das pesquisas focam no papel do diretor de escola ou do orientador pedagógico, mas não contemplam o vice diretor.

Pautados nesta constatação percebemos ser necessário o conhecimento sobre quem é o vice-diretor, esse sujeito que atua cotidianamente na gestão da escola, mas que apesar de se fazer presente no cotidiano da escola não é foco de estudo. Nossa pesquisa tem a intenção de traçar o perfil do vice-diretor de escola e compreender quem são esses sujeitos, suas ações e seu papel na tríade diretor-orientador pedagógico e vice-diretor.

Traçar o perfil do vice diretor implica, portanto, saber o gênero, formação inicial se possui alguma pós-graduação, dentre outras características desse profissional. Temos a intenção, também, de conhecer as expectativas de vice-diretores atuando em escolas municipais de Presidente Prudente/SP com relação ao seu trabalho na escola e refletirmos sobre o seu papel criticamente, considerando a práxis educativa na escola e o desafio da gestão democrática.

A temática da gestão democrática do ensino público no Brasil, já foi amplamente estudado e debatido por inúmeros pesquisadores e estudiosos do assunto como Gracindo e Wittmann (2001), Pereira e Andrade (2005), Souza (2006), Paro (2008), Libâneo, (2007), LÜCK, (2004) entretanto, como sabemos e, sobretudo vivenciando o cotidiano das escolas, a questão da gestão da escola pública não é tarefa simples, os desafios são constantes e muitas são as dificuldades existentes no dia a dia da escolar.

Para que a gestão da escola pública avance, torna-se necessário uma ação coletiva que envolva a participação da equipe gestora (direto,-vice-diretor e orientadora pedagógica) de forma integrada para se garantir uma gestão eficiente para o cumprimento da função educativa, que é a razão de ser da escola.

A concepção de gestão escolar democrático-participativa é concebida como o desenvolvimento de uma relação orgânica entre direção e a participação do pessoal da escola. Enfatiza a importância no exame de objetivos comuns assumidos por todos. Legítima uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumam a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de tal diferenciação de funções e saberes (LIBÂNEO, 2004, p. 233-324).

Corroborando com Libâneo (2004), acreditamos que uma gestão, para constituir-se democrática, participativa e com autonomia, precisa principalmente das contribuições de três sujeitos componentes da equipe gestora, são eles, o diretor, o vice-diretor e o orientador pedagógico, além, é claro, precisa contar com a participação de professores, equipe técnica, familiares, alunos e principalmente da comunidade escolar de forma geral.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo da minha trajetória profissional, no ano de 2020, fui convidada para concorrer ao cargo de vice-diretora em uma escola do ensino fundamental na rede municipal na Cidade de Presidente Prudente, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo, esta escola foi a unidade em que iniciei minha carreira como docente e deixei de atuar por 18 anos por ter sido convidada para trabalhar como Psicopedagoga em um Centro de Avaliação e Acompanhamento, C.A.A, Serviço, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, que tem como objetivo avaliar crianças com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Após atuar por 18 anos neste espaço, fui convidada a concorrer ao cargo de vice-diretora, após ter sido escolhida pela equipe da escola, entre as duas candidatas que concorriam ao cargo, me deparei com os desafios da nova função, ao buscar estudos que abordassem a atuação deste profissional, constatei que havia uma escassez de trabalhos que abordavam a temática e comecei a me questionar quem eram esses sujeitos, qual sua importância dentro da equipe gestora, quais os desafios que enfrentavam no seu cotidiano, quem eram esses profissionais, quais suas expectativas. E na busca em encontrar as respostas para os questionamentos vivenciados e por ter iniciado, o mestrado na universidade, comecei a debater com o meu orientador todos estes questionamentos, diante da necessidade de respostas, pensamos em um estudo voltado que buscasse traçar o perfil do vice-diretor no município de Presidente Prudente, além de buscar dados para compreender a realidade em que atuo.

Para traçar o perfil dos vice-diretores, em virtude da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas, com aprovação prévia da Secretária Municipal de Educação, e os vice-diretores, foram convidados a participar da pesquisa, na rede municipal, há 17 vice-diretores, contando com a pesquisadora, pois o pré-requisito para se configurar a necessidade deste profissional é que a escola precisa ter mais de 400 alunos matriculados, todos os profissionais foram convidados para participar da pesquisa, no entanto, uma encontrava-se de licença saúde, e das 15 profissionais convidadas 8 responderam a entrevista, em virtude da pandemia da Covid-19, a pesquisa foi realizada através do formulário google forms, onde a pesquisadora seguiu todas as normas necessárias, para a realização da pesquisa.

Em relação à idade os dados coletados apontam que 37,5% estão na faixa etária entre 45 à 50 anos, 25% de 50 à 60 anos e 12,5% de 40 a 45 anos, destes profissionais 50,% se intitula de pele parda e 50% branca, todos são casados, no item graduação 12,5% fizeram direito, 62,5% fizeram pedagogia, 12,5% fizeram pedagogia e direito e 12,5% fizeram pedagogia e matemática.

Na seção que apontava quanto tempo os entrevistados concluíram o curso de graduação observamos que 50% concluíram o curso de graduação entre 15 à 20 anos, 37,5% de 10 a 15 anos e 12,5% de 20 à 25 anos, 87,5% foi realizada em Universidade particular e 12,5% em Universidade pública, também percebemos que 100% já concluíram alguma pós-graduação nas

áreas de gestão escolar, gestão educacional, deficiência intelectual, no ensino da matemática, psicopedagogia clínica, alfabetização, letramento, avaliação do ensino e da aprendizagem, inclusão artes, educação, Interdisciplinaridade. Mas nenhum possui mestrado ou doutorado. Em relação ao tempo de atuação no magistério 62,5% está no magistério entre 20 e 30 anos, 25% de 15 à 20 anos e 12,5% de 10 à 15 anos no magistério.

O integrante que possui menor tempo no magistério na rede municipal é de 10 anos e o de maior tempo é de 26 anos. Em relação ao tempo em que trabalha na escola que atua como vice-diretora 37,5% de 20 à 25 anos, 25% de 20 à 25 anos, 25% 5 à 10 anos e 12,5% de 2 à 5 anos.

No item que indica o tempo na função de vice-diretora 57,1% está de 1 à 3 anos e 42,5% de 3 a 6 anos.

Verificamos que os pesquisados ao apontarem as atividades que desempenham na função de vice-diretor, 80% indicaram substituição da diretora ou diretor, realização de programas e atividades de apoio pedagógico, que respondem documentos solicitados da Secretária Municipal de Educação, além de documentos e solicitações de instituições (Conselho Tutelar, Ministério Público, e especialistas). E 100% dos vice-diretores responderam que acompanham a realização de atividades e programas de apoio escolar, programas e atividades de apoio administrativo, que participam da elaboração do plano diretor e da proposta pedagógica da unidade, que atendem as famílias dos alunos, assim como as professoras da unidade escolar, e que resolvem conflitos entre alunos, assim como conflitos entre funcionários escola, além de queixas e conflitos envolvendo familiares dos alunos.

Também foi apontado que além das funções questionada pela pesquisadora as vice-diretoras precisam encontrar professores substitutos para cobrir as faltas abonadas ou médicas, acompanham a entrada e saída dos alunos, no início e término dos períodos, assim como supervisionam os recreios dos alunos e precisam fazer a busca ativa dos alunos que apresentam faltas na escola, ou seja precisam ligar para os responsáveis, dos alunos que estão faltando, registrar os contatos com os responsáveis e em caso de reincidência e encaminhar para a assistente social de referência da escola para tomar as providências cabíveis.

Destarte, são responsáveis pela organização das escalas de substituições de professores da unidade, acompanham a HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo). Além de organizar os espaços escola, controlar e acompanhar a aquisição e consumo dos materiais pedagógicos, higiênicos e itens para a realização da alimentação escolar dos alunos.

No tocante a formação disponibilizada para estes profissionais, 100% informaram a inexistência de cursos que os auxiliassem ou capacitações para exercer tal cargo.

Foi elencada pelos vice-diretores a preocupação em atuar de forma a contribuir tanto para as demandas de cunho administrativo quanto pedagógico, vislumbrando trabalhar para a construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como enfrentar as dificuldades com a falta de funcionários e verbas, a responsabilidade em auxiliar alunos com deficiências variadas em momentos de crise, a falta de experiência no desempenho da função diante do papel a ser desempenhado dentro da equipe gestora, dentro da tríada diretora, orientadora pedagógica e vice-diretora. Também foi abordado que muitas vezes a vice-diretora substitui a diretora por até 60 dias com todas as responsabilidades, mas seus proventos são referentes ao

cargo de vice-diretora.

Os aspectos positivos listados pelos vice-diretores foram a possibilidade de estreitar a sua relação com a comunidade e conhecer melhor os alunos, e aumento na empatia com os funcionários da escola, assim como o aprendizado sobre o uso de tecnologias, e a parceria da equipe gestora que propiciou suporte no desenvolvimento da minha função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados, é possível defendermos que o papel do vice-diretor é fulcral no ambiente escolar, sua atuação contribui para gerir a escola nos aspectos pedagógicos, administrativos e principalmente na construção coletiva de novas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos sujeitos, enfatizando a práxis educativa como caminho principal a ser seguido pelos sujeitos participantes da escola. O vice-diretor, portanto, deixa aquele lugar de coadjuvante e assume o protagonismo do processo de transformação da escola.

Pensamos numa gestão escolar que seja uma organização democrática, que supere a divisão social do trabalho em que poucos pensam e a maioria executa, ou seja, pensamos numa gestão que engendre autonomia, sendo que o vice-diretor, como temos percebido, pode ser um catalisador desse processo democrático, um gestor que se coloca ao lado dos outros gestores como um educador na função de dirigente escolar, que precisa colocar-se ao lado de todo e qualquer sujeito, presente e participante da escola para com eles construir a comunidade escolar. Salientamos a necessidade de um modelo de gestão que valorize projetos e propostas da própria escola, aos quais, construídos coletivamente, poderão atender efetivamente as necessidades de todos os participantes da escola, tornando-os corresponsáveis pela sua construção e transformação e o vice-diretor tem papel crucial nesse processo.

O conhecimento da realidade dos vice-diretores da rede municipal de presidente prudente se faz necessário, tendo em vista que é pressuposto para qualquer intervenção qualificada e direcionada para os profissionais que atuam cotidianamente e diretamente na gestão das escolas municipais da rede municipal de Presidente Prudente.

Enfim, propomos uma pesquisa que avance à mera constatação e desejamos propor, inovar e estimular o trabalho da equipe gestora da escola, valorizando todos os membros da tríade gestora e enfatizar o papel do Vice-Diretor nesse processo, esse sujeito, como temos identificado, que tanto trabalha e muitas vezes passa desapercibido no interior da escola. Uma pesquisa de natureza materialista histórico-dialética nos orientará no desvelar das múltiplas determinações do papel e atuação do vice-diretor de escola e nos ajudará a defender a sua importância como parte integrante de uma equipe gestora no interior de uma escola pública.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, Heloísa: A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, Vozes. Rio de Janeiro p. 1- 6, 2004.

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição L. de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1393-1411, set./dez. 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil. RBPAAE, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.

WITTMANN, L.; GRACINDO, R. Políticas e Gestão da Educação (1991-1997). Brasília: MEC/INEP, 2001.

19

Problemas e soluções com a educação ambiental dentro de proposta de ensino e cidadania na escola municipal de ensino fundamental II, Domingos Agenor Smith Zona Urbana do Município de Coari-AM, Brasil, 2019

Problems and solutions with environmental education within the proposal of teaching and citizenship in the municipal school of elementary education II, Domingos Agenor Smith urban zone of the municipality of Coari-AM, Brazil, 2019

Jocilene Monteiro de Souza

Professora Graduada em Ciências :Biologia e Química – pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM Pós-graduada em Metodologia do ensino de Biologia e Química pela Universidade Candido Mendes Mídias na Educação Universidade Federal do Amazonas- UFAM – Mestrado em Ciências da Educação – pela Universidade DEL SOL

ORCID: 0000-0003-0735-9844

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL

ORCID: 0000-0001-9353-2185

<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.19

RESUMO

As questões relacionadas ao meio ambiente tem sido um dos assuntos mais debatidos entre os temas transversais, e, em se tratando do contexto educacional tais questões assumem papel relevante como ferramentas que podem contribuir com a discussão de vários conteúdos das diferentes áreas. O campo de análise definido para este processo de investigação insere-se na área da Educação Ambiental destacando como ponto de partida a análise dos problemas e soluções como proposta de ensino e cidadania na escola municipal de ensino fundamental II, zona urbana do município de Coari/Am-Brasil. O objetivo principal do estudo foi Explicar os efeitos da Educação Ambiental: Problemas e soluções como proposta de ensino e cidadania no Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Domingos Agenor Smith, Zona Urbana do Município de Coari/AM-Brasil. Ao final da aplicação das ações foi possível perceber que o tema movimentou positivamente os alunos no sentido de que os mesmos passaram a prestar mais atenção para os problemas que o cercavam e que de modo direto ou indireto interferiam em suas vidas.

Palavras-chave: educação ambiental. ensino de ciências. comunidade escolar.

ABSTRACT

Related to the environment have been one of the most debated issues among cross-cutting themes, and when it comes to the educational context, such issues play a relevant role as tools that can contribute to the discussion of various contents in different areas. The field of analysis defined for this research process falls within the area of Environmental Education, highlighting as a starting point the analysis of problems and solutions as a proposal for teaching and citizenship in municipal elementary schools II, urban area of the municipality of Coari/ Am-Brazil. The main objective of the study was to analyze the effects of Environmental Education: Problems and solutions as a proposal for teaching and citizenship in Elementary School II, at Domingos Agenor Smith Municipal School, Urban Zone of the Municipality of Coari/AM-Brazil. At the end of the application of the actions, it was possible to notice that the theme positively moved the students in the sense that they started to pay more attention to the problems that surrounded them and that directly or indirectly interfered in their lives.

Keywords: environmental education. science teaching. school community.

INTRODUÇÃO

Um dos temas mais discutidos a nível global é o meio ambiente. Este vem fazendo parte do currículo educacional como instrumento pedagógico, auxiliando e dando suporte na formação da consciência socioambiental dos cidadãos do mundo inteiro. Um dos meios mais eficazes de conscientização social é a educação, introduzida nas escolas sob moldes legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) e o documento mais atual, Base Nacional, Comum Curricular BNCC, que orienta sobre as diretrizes que devem nortear a educação no Brasil.

Pautada na legalidade e na função social, a educação alicerça a postura que cada cidadão irá tomar diante dos visíveis problemas ambientais existentes em toda parte do mundo,

oriundos das atitudes irresponsáveis que o homem vem tomando na atual sociedade capitalista, onde as demandas consumistas afloram momentaneamente desencadeando sérios problemas às sociedades contemporâneas.

Um meio de orientar às práticas conscientes de preservação e cuidado, adotado de forma definitiva em várias escolas, dentro do projeto político pedagógico, são os projetos internos, porém com pouco potencial, dada a forma fragmentada que muitas escolas adotam.

POLÍTICAS E GESTÃO AMBIENTAL

Até meados da década de 1980, as políticas ambientais no Brasil se apresentavam de forma centralizada, na mão de poucos. A partir de ideais pautados no interesse da minoria, a formulação da nova legislação de políticas ambientais no país tornou-se produto das interações sociais, com valores e estratégias que privilegiam diversas demandas da sociedade, entretanto, num campo marcado de contradições, alianças e conflitos que emergem da multiplicidade de interesse envolvidos com os problemas socioambientais.

Diante de tal cenário houve grande necessidade de repensar as políticas públicas e estratégias que culminassem no processo de transformação de controle da disseminação dos problemas ambientais no país, redefinindo as prioridades, arranjos institucionais e padrões dos órgãos estatais e não estatais para a transformação das políticas públicas, que privilegie a democratização e o apoio da sociedade civil nas tomadas de decisões e resolução dos problemas e descentralização das atividade para melhor monitoramento e fiscalização.

A gestão ambiental tem uma complexidade quando se trata de gestão de território dada a falta de atenção e estratégias mais detalhadas e políticas, públicas que envolvam parcerias com vários órgãos ambientalistas. Por este viés pode-se destacar uma série de fatores que dificultam o estado brasileiro em fomentar políticas socioambientais de comportamento de cunho individual e coletivo. Isso dada à amplitude do espaço territorial nacional e os diferentes ambiente físicos em todo território bem como a uma grande extensão rica em biodiversidade dentro dos diferentes biomas brasileiros.

No entanto, as políticas ambientais são formas legais que servem como garantia para se tentar proteger o homem e a natureza. Neste sentido, as políticas de educação ambiental devem ser bem elaboradas capaz de transformar a triste realidade concernente a postura das pessoas em se tratando da preservação do meio ambiente, para evitando um futuro catastrófico apontados por ambientalistas do mundo inteiro,, o esgotamento dos recursos naturais, degradação do meio ambiente, minimizando as consequências da ação devastadora do homem e proporcionando melhor qualidade de vida para as pessoa e garantindo o equilíbrio da biodiversidade buscando ações sustentáveis.

Atualmente, verificam-se políticas de suma importância para a preservação, classificadas em regulatórias, estruturadoras e indutoras de comportamento, especificamente definidas por Cunha e Coelho (2009):

As políticas ambientais regulatórias tratam da elaboração de legislação específica para estabelecer ou regulamentar normas e regras de uso e acesso ao ambiente natural e a seus recursos, bem como a criação de aparatos institucionais que garantam o cumprimento da lei;

As políticas estruturadoras implicam em intervenção direta do poder público ou de organismos não governamentais na proteção ao meio ambiente, como exemplo a criação de unidades de conservação, sejam elas públicas ou privadas pelo poder público a realização de projetos locais.

As políticas indutoras referem-se as ações que objetivam influenciar o comportamento de indivíduos ou grupos sociais. São normalmente identificados com noção de desenvolvimento sustentável e são implementadas por meio de linhas especiais de financiamento ou de políticas fiscais e tributárias. (CUNHA ; TEIXEIRA, 2009, p. 45).

No contexto social, as políticas públicas reguladoras são necessárias para a concretização e garantia dos direitos conquistados, dependendo das políticas públicas implementadas e a seriedade no cumprimento das mesmas. Essas legislações governamentais visam o firmamento destes direitos, pois são elas produtos da forma, dos princípios e das regras estabelecidas nas leis. As políticas ambientais estruturadoras recebem intervenção Estadual e de parcerias de organismos não-governamentais de defesa do meio ambiente, são ações de cunho participativo que ajudam na proteção do meio ambiente.

As políticas ambientais indutoras têm poder de influenciar o comportamento das pessoas ou dos grupos sociais a adotarem uma vida pautada no desenvolvimento sustentável. Essas políticas são implementadas por meio de linhas especiais de financiamento ou de políticas fiscais e tributárias tem poder coercitivo. As políticas indutoras visam à otimização da alocação de recursos, fazendo uso, por exemplo, de instrumentos econômicos para privilegiar práticas consideradas ambientalmente desejáveis e inviabilizar as que provocam degradação ambiental.

O Desenvolvimento Sustentável é um apelo universal da Organização das Nações Unidas (ONU) à ação para erradicar com a pobreza e proteger o planeta e assegurar que todas as pessoas tenham paz e prosperidade. Tendo em vista que o desenvolvimento sustentável busca um enfretamento para garantir às futuras gerações o uso dos recursos naturais. Para isso, o homem deve tirar da natureza apenas o suficiente pra sua carência humana e garantindo a preservação ambiental, como propõe a Conferência das Nações Unidas.

O Desenvolvimento Sustentável nasceu na Conferência das Nações Unidas realizada no ano de 2012 no estado do Rio de Janeiro como fruto de discussões sobre o desenvolvimento sustentável com o intuito de produzir um conjunto de objetivos que suprisse os desafios ambientais, políticos e econômicos mais urgentes que o mundo enfrenta, tendo como premissa que o desenvolvimento sustentável não destrói os recursos naturais e nem a fauna e a flora.

O objetivo do desenvolvimento sustentável consiste na preservação do meio ambiente, porém em muitos casos, o poder econômico impede o uso sustentável dos recursos de maneira racional. O consumismo exacerbado fala mais alto que a razão.

Políticas Nacionais

As políticas nacionais de educação ambiental constituem-se de alta relevância para a conscientização da sociedade, quanto aos problemas globais sobre a degradação do meio ambiente. Somente pelos meios do conhecimento se pode envolver a participação efetiva das pessoas em projetos e ações que contemple a preservação do meio ambiente, no entanto no contexto educacional faz-se necessário uma contextualização das diretrizes a serem seguidas sobre a educação ambiental.

Neste sentido, reza a que criou a Política Nacional de Educação Ambiental (PNAE), uma

Lei que já está prevista na Constituição Federal na qual se pode abstrair um entendimento específico sobre os valores de uma educação ambiental para a coletividade e sociedade em geral. Conforme prever o Artigo 225, caput, da Constituição Federal,

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e futuras gerações. (BRASIL, 1988, p. 156)

Observa-se que o mencionado Artigo assegura os direitos ao meio ambiente que todos os cidadãos brasileiros possuem, não sendo a qualquer meio ambiente, mas, á um ambiente equilibrado, este artigo deixa claro que esse meio ambiente é essencial para a vida dos seres do planeta no qual sem um ambiente equilibrado gera graves prejuízos à humanidade, este detalhando o conceito de Desenvolvimento sustentável que é conciliar o desenvolvimento econômico com a justiça social e a preservação ambiental é harmonizar a questão social com o meio ambiente e economia, é o desenvolvimento que permite o desenvolvimento das gerações atuais sem comprometer as futuras gerações, esse conceito está no relatório da ONU.

A partir deste olhar, que teve repercussão no âmbito internacional, com regulamentações em diversos Acordos e Convenções Internacionais, tais quais Convenção da Diversidade Biológica, Convenção – Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima e a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, dentre outros. (BITTENCOURT, 2006).

Historicamente no Brasil, outras regulamentações de proteção ao meio Ambiente foram criadas. O princípio da precaução tem origem no direito Ambiental, e sempre ficará em evidência quando houver empreendimentos, construções de qualquer natureza e implementações tecnológicas, que cause o mínimo de infortúnio ao meio ambiental. Muito embora apresente extrema rigidez, isso é o mínimo que se pode fazer para se manter um ambiente saudável a vida das atuais e das futuras gerações. Outro princípio muito relevante é o da prevenção do dano ambiental. Este se constitui como fundamental, visto que afasta os riscos futuros e possibilita a mobilizações de ações para se evitar os danos para a saúde humana em prol do meio ambiente.

O artigo 225 enfatiza ainda, as competências ambientais de cada ente federativo: União, estados, o distrito federal e os municípios, de maneira determinante. No entanto, dispõe competência administrativas comuns a todos os entes da federação: Proteger o meio ambiente, combater a poluição e preservar a floresta fauna e flora. Vale ressaltar que a competência pra preservar o meio ambiente è a todo cidadão e à sociedade em geral.

Essas políticas públicas são as diretrizes norteadoras a serem seguidas pelo poder público em prol a um bem comum com o intuito de comover sobre as questões ambientais em um país, deve ser motivado pela conscientização de um povo e de seus governantes cabe à execução de possíveis ações influenciadas por forças externas que estão atreladas ao governo.

Através de vários estudos pode-se se constatar, que somente na Constituição Federal de 1988, as políticas de proteção ao meio ambiente foram estabelecidas de forma concisa e global. Com a Carta Magna de 1934 todas as constituições brasileiras mantiveram a proteção do monumento histórico, cultural e paisagístico, contudo, antes da promulgação da atual, o legislador não teve uma preocupação com o meio ambiente de forma ampla, mas de forma fragmentada.

Com a Carta Magna do Brasil (1988) as questões de preservação ambiental foram asseguradas, seguidamente sustentadas por vários outros documentos como leis, decretos reso-

luções e portarias, garantindo, de fato, a preservação ambiental. A Constituição Federal de 1988 estabelece as regras gerais sobre o meio ambiente especificando-as, objetivando atingir os princípios legais, dispostos no Art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes. (BRASIL, 1998, p. 5).

A legislação ambiental é regida por diretrizes gerais, sendo de suma importância as ações secundárias, formuladas para resolver os problemas ambientais que interferem na vida social. Neste sentido, cabe ao poder público representado, por meio dos seus entes federativos tanto nas esferas: federal, estadual quanto municipal, garantir o cumprimento das leis ambientais dentro de suas responsabilidades, tendo em vista que existem órgãos específicos de grande importância.

Outro princípio importante para ser aqui discutido é o Licenciamento Ambiental que já havia sido previsto na Lei n.º 6.938/81, em seu artigo 9º, inciso IV, como um dos Instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente.

A Resolução CONAMA 237/97, definiu que o órgão do SISNAMA é que verificará quando da necessidade das licenças ambientais específicas de acordo com a natureza, características e peculiaridades das atividades ou empreendimentos a serem realizados, que tenham potencial para interferir no meio ambiente. (MENDES, s/d).

Entende-se que o licenciamento ambiental é um instrumento necessário de controle das atividades humanas realizadas em torno do meio ambiente pelos empreendimentos, evitando atividades poluidoras que tragam prejuízos a natureza. Para que sejam realizadas atividades dentro da legalidade, considerando as leis e resoluções de amparo a causa ambiental e aplicações para as possíveis infrações, além de fazer o estudo dos impactos ambientais, faz a avaliação dos possíveis danos como dispõe o Artigo 5º: “O estudo de impacto ambiental, além de atender a legislação, em especial os princípios e objetivos expressos da Lei de Política Nacional do Meio Ambiente, obedecerá às diretrizes fundamentais.” (BRASIL, 1981, p. 6).

O não licenciamento, previsto na Lei n.º 9605/98, dispõe sobre as sanções penais e administrativas para as condutas lesivas ao Meio Ambiente delegando competências aos órgãos específicos para a entrega do licenciamento ambiental por via do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA).

A estrutura federal do Sisnama é formada pelo ministério do Meio Ambiente, seu órgão central, pelo Instituto Brasileiro do meio ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), seu órgão executivo, e pelo Conama, conselho de caráter consultivo e deliberativo (PHILIPPI JR. e PELICIONI 2014, p. 268)

No Artigo 4º da Resolução nº 237/97, estão as regras gerais para a expedição do licenciamento ambiental pelo SISNAMA, fundamentadas no artigo 10 da Lei n.º 6.938/81, de empreendimentos e atividades com elevado impacto ambiental de âmbito regional, e na Resolução n.º 001/86, artigo 2º, que detalha os tipos de modalidades e possíveis revogação do licenciamento expedido. Segundo essas normativas cabe ao órgão de estudo de impactos ambientais expedir relatório (RIMA) a ser submetido aos órgãos estaduais competentes e ao (IBAMA) com ações complementar no que concerne atividades modificadoras do cenário ambiental. Todos esses órgãos tem origem na Lei 6.938/1981, regulamentada pelo Decreto 99274/1990.

As penalidades disciplinares ou compensatórias pelo não cumprimento das medidas ne-

cessárias à preservação ou correção da degradação ambiental, asseguradas pelas políticas nacionais do meio ambiente, obedecem o princípio do poluidor-pagado, constante no art. 9º da Lei nº 6.938/1981 que determina medidas de prevenção disciplinares, organizadas de forma satisfatória nos incisos de I a IV e VI; já nos incisos IX, estão os mecanismos que reprimem o não cumprimento das medidas impostas para os agressores do meio ambiente. Vale ressaltar que, com base na legalidade, tanto as medidas repressivas, quanto as preventivas são inerentes e coesas em proteção ao meio ambiente.

As medidas de precaução surgem quando se sabe que uma atuação pode agredir ao meio ambiente gerando catástrofes. De modo que tais medidas agem impedindo as intenções prejudiciais em torno do meio ambiente, em outros casos, onde não se tem certeza dos atos lesivos, atua minimizando os riscos em eminência.

A responsabilidade penal é instrumento claro de repressão moldando comportamento dos sujeitos sociais em torno das atividades lesivas ao meio ambiente, tais responsabilidades objetivam a prevenção sem deixar de dar tensão ao poder repressivo, em razão do exercício do poder, evidentemente manifestado com a devida fiscalização que, a priori, realiza a prevenção da ocorrência de infrações utilizando-se do aparelhamento estatal para a devida aplicação das penalidades cabíveis, das normas penais impostas pelos próprios órgãos e pelo poder judiciário aos que ousarem a agir sem licença expedidas pelos órgãos ambientais competentes. “O cadastro técnico federal de atividades potencialmente poluidora utilizado dos recursos ambientais; instrumentos econômicos como concessão florestal, servidão ambiental, seguro ambiental e outros.” (BRASIL, 1981, p. 3).

Para que se saiba quais as sanções aplicáveis ao descumprimento, as medidas necessárias à prevenção do meio ambiente, ao reparo dos incômodos causados pela degradação ambiental, recomendam-se ver o art. 14 da Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, que dispõe:

Art. 14 Sem prejuízo das penalidades definidas pela legislação federal, estadual e municipal, o não cumprimento das medidas necessárias à preservação ou correção dos inconvenientes e danos causados pela degradação da qualidade ambiental sujeitará os transgressores - à multa simples ou diária, nos valores correspondentes, no mínimo, a 10 (dez) e, no máximo, a 1.000 (mil).

E mais, além dessas punições, o infrator do meio ambiente deve ser convidado, independentemente da existência de culpa, a indenizar ou reparar os danos causados ao meio ambiente e a terceiros afetados pela atividade. Trata-se, portanto, de uma hipótese de responsabilidade objetiva. Tem legitimidade para repor ação de responsabilidade civil e criminal, por danos causados ao meio ambiente, sendo de responsabilidade do Ministério Público da União e dos Estados.

Currículo – BNCC

A educação ambiental vem sendo debatida a nível mundial, em encontros nacionais e internacionais em decorrência de haver graves problemas relacionados as questões ambientais. Neste sentido entende-se que a educação ambiental é uma forma concreta de conscientização de um povo.

As escolas ao longo dos anos têm tentado, pelas bases da educação, executando projetos simples de educação ambiental dentro das redes de ensino de forma fechada com a participação dos educandos, persuadir os estudantes para que eles entendam que o planeta Terra é

único, é a nossa casa comum, onde todas as pessoas tem obrigação de cuidar. Assim, deve ser trabalhado de forma sistematizada com planejamento seriedade, compromisso e com objetivos e metas alcançados.

Não há modelos ou manuais capazes de garantir uma educação de atualidade, isso só será possível a partir do momento que os trabalhadores da educação sejam respeitados e valorizados e a escola seja um espaço de produção de conhecimentos, e, sobretudo um espaço de formação humana. (PAZIANI, 2017, p. 56).

A escola é um espaço educativo e transformador capaz de fazer mudanças incríveis na vida dos indivíduos, porém, faz-se necessário que os professores tenham o mínimo de conhecimento para se trabalhar com os alunos sobre os problemas que afligem a sociedade. No entanto não é necessária uma formação sobre o conteúdo em si, mas é essencial que o educador tenha interesse em aprender e se aprofundar na temática, fazendo um planejamento sério que vá de encontro a realidade dos indivíduos para que reconheçam de fato as necessidades de mudança na forma de agir adotando novas posturas diante dos problemas ambientais.

Nesse contexto, cabe um olhar sobre a estrutura do currículo com os novos moldes da educação de acordo com a BNCC, a qual designa os conhecimentos e as habilidades que os alunos irão aprender em toda sua trajetória educacional, é obrigatória e prevista no artigo 225 da Constituição Federal:

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

Tanto as redes públicas quanto privadas devem ter como referencial a BNCC em seus currículos, tendo em vista que intensifica as políticas que regem a educação nacional, garantindo em lei o direito a uma educação de qualidade, sendo um documento muito extenso com várias orientações, dará ênfase ao projeto político pedagógico das escolas:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Com a implantação do documento, houve significativas mudanças nas políticas educacionais na formulação do currículo em cada local, na formação de professores na formulação de materiais didáticos, nos processos avaliativos e orientação pedagógica de suma importância para as atividades educacionais.

Buscou-se, através de estudo dentro da BNCC, os subsídios relevantes sobre a educação ambiental, que norteasse o trabalho dos professores da educação básica, tendo em vista que é o alicerce do conhecimento que acompanhará o indivíduo por toda a sua vida, determinantes para tendo em vista que é a fase de formação do pensamento crítico dos indivíduos, este é de fundamental importância, tendo em vista que norteará as posturas que os indivíduos diante do problemas sociais que surgirão ao longo da vida.

Neste sentido é importante destacar que emergiram, a partir da busca, as competências gerais da educação básica, onde a sétima competência destaca a palavra socioambiental como ponto chave em destaque.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC BRASIL, p. 9)

É importante que os educandos obtenham os conhecimentos essenciais como ponto de partida para as argumentações e respostas as indagações que surgirão ao longo do caminho. Neste sentido cabe ressaltar a qualidade da educação ambiental e socioambiental dentro do contexto escolar, levando os alunos à práticas e participação nas decisões das ações a serem desenvolvidas no trabalho de conscientização da causa ambiental, abrindo os horizontes dos indivíduos na forma de ver o mundo de forma mais consciente e responsável, aprendendo a cuidar do meio ambiente e da vida em sua totalidade em qualquer lugar do planeta.

Dessa forma, entende-se que a mudança partirá da forma de construção desta postura através das informações obtidas e do modo como essas informações chegarão aos indivíduos modificando suas práticas na vida cotidiana de cada um. Afinal, a escola é um espaço seguro de construção do conhecimento, que estabelece ligações entre a teoria e a prática, onde se vivencia alternativas que estimulam os educandos a terem uma visão holística capazes de assumir posturas cidadãs conscientes com responsabilidade diante dos problemas socioambientais.

Sendo a escola o ponto de partida para a formação de posturas, vivenciadas em situações pedagógicas que refletem o cotidiano, desencadeiam, dentro desse contexto, uma visão crítica e reflexiva, que resulta em práticas conscientes e sustentáveis no seu cotidiano. Uma das disciplinas que toma a dianteira para os trabalhos na educação básica é a disciplinas de ciências, ministradas desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Compete à ciência da natureza avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho. (BNCC BRASIL p. 324).

Dentre outras atribuições da ciência no contexto educacional, destaca-se a finalidade de contribuir na conscientização da sociedade quanto aos problemas socioambientais globais, através do conhecimento que contribui para que o indivíduo possa participar de forma efetiva, nos projetos dentro das escolas e naqueles de cunho social, sendo oferecido de forma contextualizada de acordo com as diretrizes do projeto político pedagógico dentro do currículo escolar.

Diante disso, a Educação Ambiental vem sendo proposta dentro do currículo com a perspectiva de mostrar as fragilidades dos ambientes naturais e conscientizar o maior número de pessoas possíveis, de que um ambiente deteriorado coloca em jogo a saúde humana e a sobrevivência de quaisquer espécies viva do planeta. Tal educação pode ser realizada dentro e fora do contexto escolar, expressando as necessidades de contextualização dos conceitos organizados de forma sistematizada, com práticas pedagógicas diferenciadas e novos conhecimentos, considerando principalmente a renovação dos currículos escolares em qualquer lugar do mundo, mas principalmente na realidade local onde pode-se iniciar com uma visão micro passando para uma macro com os conhecimentos sendo galgados gradativamente.

Todas as recomendações, decisões e tratados internacionais sobre o tema evidenciam a importância atribuída por lideranças de todo o mundo para a Educação Ambiental como meio indispensável para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções para os problemas ambientais. Evidentemente, a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é

condição necessária para tanto. A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi estabeleceu princípios que constam deste documento, no item “Orientação didática geral”. (BRASIL, 1997, p.22)

Pode-se constatar a preocupação da comunidade científica e dos órgãos ambientais em torno do meio ambiente e dos problemas que este impõe a sociedade contemporânea, mostrando a importância de um ambiente saudável para a humanidade, sendo de fundamental importância o papel da educação nesse processo, demonstrando as diversas práticas de sustentabilidades de alta relevância para a defesa do meio ambiente, o futuro das novas gerações e o desenvolvimento econômico.

É evidente a importância da educação no processo de formação da consciência ambiental, porém ela sozinha, não poderá mudar o mundo em sua totalidade.

a constituição federal, a LDB, a BNCC e os PCNs, são considerados instrumentos necessários para o estudo e as ações a serem desenvolvida sobre meio ambiente global apontando os problemas e soluções, da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade mais justa.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O estudo tem como foco tratar da educação ambiental visualizando a prática de ensino adotada nas escolas do município de Coari, tomando como referência a Escola Domingos Agenor Smith, pertencente a rede municipal de ensino municipal de situada na estrada Avenida do futuro, nº 1137, bairro da União, cuja área de abrangência são os conjuntos habitacionais Amazonino Mendes, Sham, Vila Progresso, Conjunto Naide Lins, Silvio Aquino, Vale da Bênção, Nazaré Pinheiro, Ciganópolis, adjacência da estrada Coari-Mamiá e, demais bairros da cidade.

A escola oferece a modalidade Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º ano). Tendo 9º ano A e B turma, a pesquisa abrangeu apenas as duas turmas de 9º ano com o objetivo de pôr em prática os conceitos ambientais e levantar dados para subsidiar a pesquisa na área de educação ambiental problemas e soluções como proposta de ensino e cidadania na escola e nos bairros próximos.

Figura 1 - Escola Municipal Domingos Agenor Smith



Com base nos métodos propostos, e a ajuda de funcionários da escola, levantou-se dados de suma importância para o entendimento do funcionamento da referida escola. Além de outros coletados no Projeto Político Pedagógico, uns fundamentados no marco conceitual, outros no marco situacional e outros no marco operacional. Por meio da leitura do referido documento, se pode perceber a existência de parâmetros de preservação ambiental.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa já expostos no capítulo anterior buscou-se informações relevantes sobre educação ambiente no contexto de investigação onde foi possível, desenvolver hipóteses durante e depois da pesquisa, sendo aprimoradas com o avanço dos estudos. Em seguida realizou-se a análise dos dados coletados. Dessa forma a pesquisa seguiu uma um enfoque qualitativo e método indutivo. Em que segundo Sampieri (2006 p.61) cujos resultados testados são: descrição do ambiente a revisão da formulação inicial o desenvolvimento de hipóteses em que começam a surgir as primeiras análises temas e categorias emergentes.

A pesquisa não foi uma simples coleta de dados exigiu controle e planejamento dentro de uma observação sistematizada uma vez que “utilizou instrumentos para a coleta de dados dos fenômenos observados” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.195).

Análise dos dados

Em Sampieri, Collado, Lucio (2013, p. 419) vamos encontrar o seguinte esclarecimento observação qualitativa não é uma mera contemplação (“sentar-se para ver o mundo e tomar notas”). Implica entramos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações. Outro ensinamento de Sampieri, Collado, Lucio, (2013, p. 421).

A pesquisa contou com a participação de 8 professores da escola Domingos Agenor Smith os questionamentos trataram das práticas didáticas metodológicas adotadas pelos professores sobre a temática e projetos sobre o meio ambiental na escola. Os educadores da escola são professores graduados com formação na área de ensino que atuam atuando, todos são professores especialistas capacitados para as disciplinas dentro do currículo, sendo, que muitos ainda trabalham em regime temporário com processo seletivo da rede municipal de ensino.

80 alunos, participaram de uma pesquisa de campo de suma importância, onde averiguou-se as novas práticas didáticas metodológicas dos professores do turno matutino, tendo em vista que os alunos foram buscar informações sobre os componentes socioeducativos dentro do contexto onde os mesmos estão inseridos. Em uma visita ecológica foi realizado entrevistas com aplicação de questionários e na oportunidade 10 comunitários, adotando como critério para esta composição, moradores dos bairros Nazaré Pinheiro e Ciganópolis, que puderam relatar fatos relevantes para esta pesquisa, por vivenciarem essa realidade em seu entorno na sala de aula e na escola como um todo. Os alunos envolvidos na amostra foram os estudantes do 9º ano, considerando-se que, por estarem finalizando o ensino fundamental, moradores das diversas áreas localizados no entorno da escola.

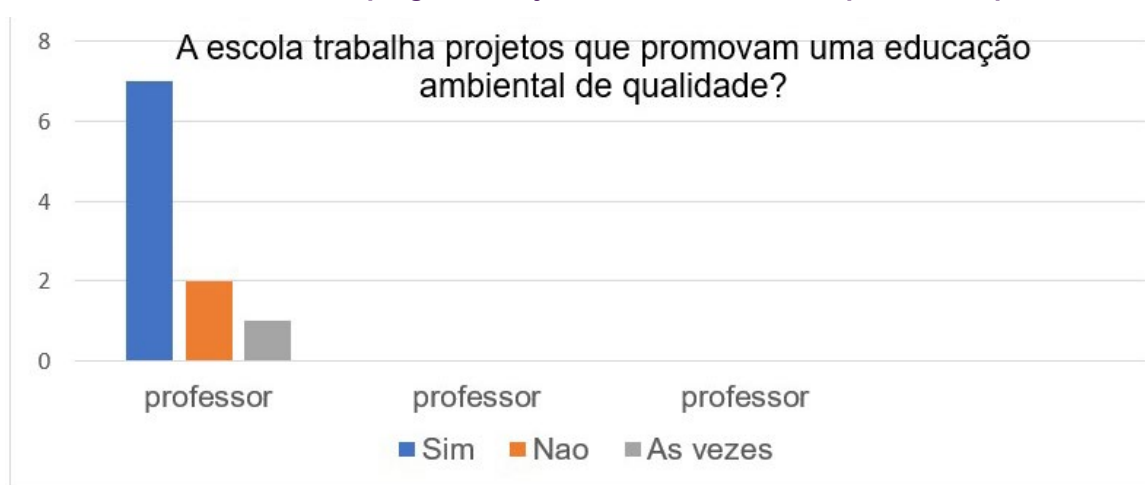
Resultados integrais da pesquisa

Depois de coletar os dados, iniciou-se as análises dos questionários realizados na Escola Municipal Domingos Agenor Smith, para averiguar a confirmação das hipóteses e se os objetivos propostos durante a pesquisa foram alcançados.

Para tanto, os questionários foram um instrumento de coleta de dados de suma importância para obter respostas reais e contundentes. Os questionários foram importantes para a pesquisa diante dos objetivos proposto. Para Lakatos (203, p. 201).

“Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo”.

Gráfica 2 – Identificação das perguntas objetivas e resumo das respostas dos professores

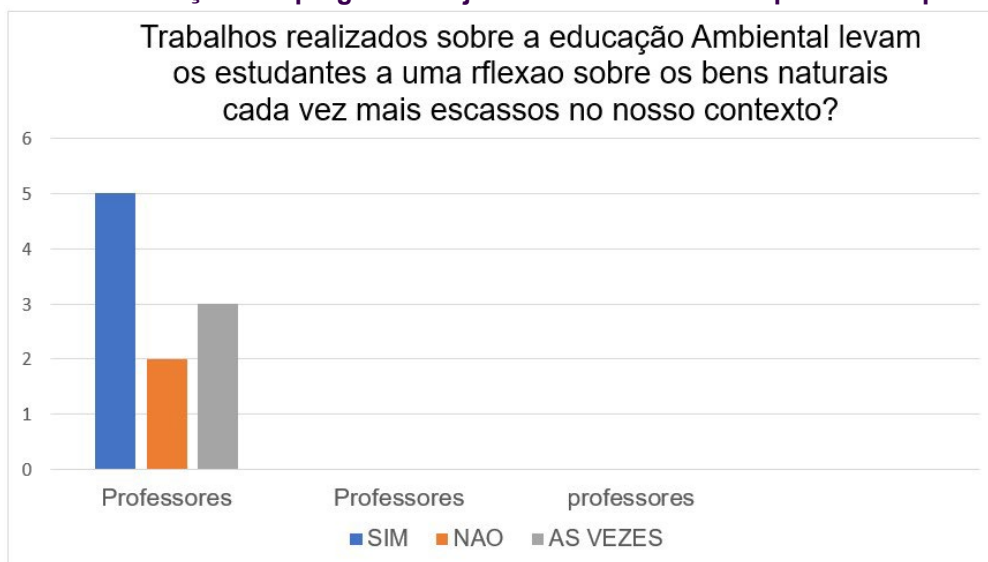


Fonte: Próprio autor (2019)

a) Justificativas positivas

Pelo enriquecimento de informações dos estudantes dentro do âmbito escolar; A conscientização na área de preservação dos rios e igarapés; O efeito é causado na minoria dos estudantes, mas é causado; A conscientização e educação de um povo; Os estudantes ficam conscientes a par de todos os efeitos causados caso não haja uma responsabilidade de todos; Porque a partir da conscientização as pessoas podem ter mais respeito com o meio ambiente; A partir da educação ambiental pode haver mais respeito com a natureza e seus elementos naturais importantes para a vida.

Gráfica 3 - Identificação das perguntas objetivas e resumo das respostas dos professores



Fonte: Próprio autor (2019)

Portanto os professores têm consciência da importância desse estudo dentro das escolas, tendo em vista que a forma que se trabalha a educação ambiental leva as pessoas a refletirem sobre as ações do homem com o meio e a partir de então ter

uma resposta da conscientização dos educandos com atitudes simples que podem fazer parte do seu cotidiano que podem salvar muitas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O êxito desse trabalho foi alcançado, tendo em vista que o resultado mostrou os efeitos da Educação Ambiental, identificando a educação ambiental problemas e soluções como proposta de ensino e cidadania, as práticas metodológicas dentro do contexto educacional.

Especifica as políticas públicas que fundamentam a Educação Ambiental: problemas e soluções como proposta de ensino e cidadania no ensino fundamental II, na Escola Municipal Domingos Agenor Smith, Zona Urbana do Município de Coari/AM-Brasil.

Definir os componentes Socioeducativos apresentadas pela Educação Ambiental como proposta de ensino e cidadania no Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Domingos Agenor Smith, zona urbana do Município de Coari/AM-Brasil?

Detalhar os componentes didáticos metodológicos adotados pela Educação Ambiental: Problemas e soluções como proposta de ensino e cidadania no Ensino Fundamental, na Escola Municipal Domingos Agenor Smith, Zona Urbana do Município de Coari/AM-Brasil?

A participação ativa do 9º ano, os quais conseguiram identificar os problemas e consequências ambientais gerados com a abertura dos novos bairros próximos à escola. Durante a visita ecológica os estudantes conseguiram ver in loco as consequências da degradação ambiental gerada principalmente pelo crescimento urbano desordenado, poluição dos recursos hídricos, desmatamento, sendo que foi muito fácil verificar os problemas socioambientais e os contrastes sociais existente no contexto em que a escola Agenor Smith está inserido, uma vez que sem

um saneamento básico não há cidadania, o homem começa a explorar sem noção de que está fazendo mal a si próprio.

Constatou-se que a população dessas áreas estão longe de ter uma vida pautada na sustentabilidade sem o apoio de políticas públicas sérias que privilegie uma vida digna para essas demandas. Acredita-se que as ações propiciaram o alcance dos objetivos propostos levando os educandos a refletirem de forma crítica sobre as problemáticas ambientais e socioambientais que fazem parte da sua realidade e conseqüentemente, tiveram a oportunidade de encontrar soluções para aquelas problemáticas que mais lhes incomodam, expandindo seus conhecimentos com atividades realizadas em equipe, os quais puderam entender que sem educação ambiental não há cidadania.

Portanto, cada autor nesse processo tem papel fundamental de conscientizador, porém, muito tem que mudar para que se consolide de fato uma verdadeira educação ambiental que contemple a realidade dos estudantes. Infelizmente a singularidade apresentada nos projetos sobre a educação ambiental deixa a desejar e o apoio dos governantes as políticas públicas e os componentes socioeducativos possibilitaram averiguar que os componentes didáticos metodológicos trazem um respaldo legal que direciona o trabalho dos professores porem nem todos conseguiram entende seu real valor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde. v. 9. Brasília, 1997a. 128p.

CUNHA, Sandra Baptista, Teixeira Jose Guerra: A questão Ambiental Diferentes Abordagens . Bertrand Brasil, Rio de Janeiro 2009.

BRASIL. Política Nacional de Meio Ambiente. Lei N9795/99. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em 21/03/2020

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Brasil (1997).

Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999.28 de nov. de 2013

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988

_____. Lei nº 6.938/81 BRASIL. Política Nacional de Meio Ambiente. Disponível em: <https://nathymendes.jusbrasil.com.br/noticias/321528492/politica-nacional-do-meio-ambiente-pnma-lei-n-6938-81> Acesso em 21/03/2020.

MARCONI, Andrade; LAKATOS, Eva. Fundamentos de metodologia científica. 6ª ed; São Paulo: Atlas, 2009.

PHILIPPJR Alindo, Maria Cecilia Francesi Pilicione. Educacao Ambiental e Sustentabilidade ed. rev e atual, São Paulo 2014.

SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, Fernandez de Carlos, LUCIO. B. del Maria, Mc Metodologia de Pesquisa. Graw Hill, 5ª ed. p.419. 2013

BITTENCOUR Marcus Vinicius Corrêa Bittencour <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2564/O-principio-da-prevencao-ao-no-Direito-Ambiental2006>.

Educação especial: um estudo das dificuldades na aprendizagem dos alunos do 3º ano da Escola Domitila Castelo da Silva – Pipa, RN

*Mônica Ribeiro dos Santos de Oliveira
Maria de Fatima Melo de Oliveira Silva
Alcilan Costa de Albuquerque
Luis Claudio Machado Ferreira
Cilene Galdino da Costa Oliveira
Manoela Melo de Oliveira Magno
Maria Liduina da Silva Lima
Luciene Soares da Silva
Leticia Soares da Silva
Simone de Souza França*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.20

RESUMO

O presente estudo intitulado “Educação Especial: Um estudo das dificuldades na aprendizagem dos alunos do 3º ano da escola Domitila Castelo da Silva – Pipa, RN”, busca-se neste revelar as dificuldades de aprendizagem encontradas na turma para análises e estudos, desenvolvendo métodos que venham a ajudá-los diante de atividades proporcionadas a suas limitações. A escola passa a ser a fonte principal na luta pela aprendizagem do aluno, ela é a responsável para que encontre maneiras de ajudar o estudante diante de suas dificuldades, unir pais, escola, gestores e o aluno para realizar a verdadeira aprendizagem do mesmo. A observação diante das dificuldades passa a ser o início, depois o acompanhamento de psicólogos, terapeutas e ter na escola o psicopedagogo será essencial para vencer os obstáculos diante das DA, quando pensamos em dificuldades de aprendizagem, logo vem em nossa mente incapacidade, exclusão, insuficiência enfrentado pelo o aluno e entre outros assuntos. Assim busca-se métodos que envolvam a leitura e a escrita é muito importante para o tratamento, estratégias na qual o aluno possa utilizar o raciocínio lógico, sequenciadas, motoras e entre outras atividades para o dia a dia do aluno, porém deve-se utilizar atividades que sejam de acordo com o limite de cada um. Embasando a pesquisa teórica deste artigo utilizou-se referências de variados artigos relacionados ao tema em discussão, a metodologia utilizada neste estudo será a pesquisa em fontes bibliográficas, baseando-se em teóricos como: Silveira, (2009), Soares (2003), Grigorenko (2003), Fávero (2013), Fonseca (1995), Almeida (2002), Scoz (1993), Oliveira (1994), dentre outros, que contribuíram para este trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: escola. família. aluno. dificuldades de aprendizagem. leitura.

ABSTRACT

The present study entitled "Special Education: A study of the difficulties in the learning of the students of the 3rd year of Domitila Castelo da Silva School - Pipa, RN", aims to reveal the difficulties of learning found in the group for analysis and studies, developing Methods that will help them in the face of activities that are proportionate to their limitations. The school becomes the main source in the struggle for student learning, it is responsible for finding ways to help the student in the face of their difficulties, unite parents, school, managers and the student to realize the true learning of it. The observation of the difficulties becomes the beginning, then the follow-up of psychologists, therapists and having in school the psychopedagogue will be essential to overcome the obstacles to AD, when we think of learning difficulties, soon comes in our minds inability, exclusion, Insufficiency faced by the student and among other subjects. Thus, methods that involve reading and writing are very important for the treatment, strategies in which the student can use logical reasoning, sequenced, motor and others are very important for the student's daily life, If you use activities that are within the limits of the student. The methodology used in this study will be the research in bibliographical sources, based on theoreticians such as: Silveira, (2009), Soares (2003), Grigorenko (2003), Fávero (2013), Fonseca (1995), Almeida (2002), Scoz (1993) and Oiveira (1994), among others, contributed to this research work.

Keywords: school. family. student. learning difficulties. reading.

INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades que veem-se enfrentando em sala de aula ao se desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem em que alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem como, dislexia, disgrafia, dislalia, disortografia, discalculia, hiperatividade, déficit de atenção e hipoativos buscamos pesquisas e estratégias que contribuam com o processo de ensino e aprendizado, buscando métodos que consigam ajudar esses estudantes que se encontram em dificuldades de aprendizagem.

Como este assunto é bastante vasto e muito complexo, a pesquisa envolve bastante leitura e observação, ou seja, além da teoria, a prática também é bastante importante para esse processo no âmbito da turma, por este motivo escolheu-se esta temática “dificuldades de aprendizagem”, em que realizou-se a prática diante da turma do 3º ano na escola Domitila Castelo na Praia da Pipa/Tibau do Sul, RN.

Não podemos pensar que isso é uma tarefa fácil porque não é, além de bastante empenho também exige paciência e estratégias a serem desenvolvidas diante dessas crianças, para muitos dificuldade e transtorno de aprendizagem têm o mesmo significado, mas vale enfatizar que são dois problemas diferentes e que se manifestam e devem ser tratados de maneiras distintas, as dificuldades de aprendizagem, normalmente, estão relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo de aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas.

Em contrapartida, os transtornos, normalmente, estão intrínsecos e fazem parte do aluno, seja uma disfunção neurológica, química, fatores hereditários, imaturidade, como os próprios meios se definem transtornos e dificuldades são bastante parecidos, para “A diferença é que dificuldades são fatores que envolvem o dia a dia da pessoa em seu âmbito de convivência e outro são anomalias, hereditários e muita das vezes bloqueios na qual os mesmos vivem em sua mente” (GRIGORENKO, 2003, p. 72).

A forma como essas crianças são criadas podem se tornar um transtorno gravíssimo em suas vidas, pois muitas vivem abandonadas, outras são xingadas e/ou desrespeitadas pelos próprios pais ou responsáveis, já existem aquelas que são bem cuidadas, porém os responsáveis mimam tanto que acabam fazendo delas eternos bebês e assim sucessivamente, tudo envolve a base familiar dessas crianças.

Foi pensando nessas dificuldades de aprendizagem que se buscou, pesquisar e desenvolver neste artigo maneiras, estratégias e significados para que sirva de objeto de pesquisa para outros profissionais da educação, pais, responsáveis, assistentes sociais, da área da saúde e outros interessados ao caso.

Com os seguintes tópicos, breve histórico das dificuldades escolares no Brasil, Educação especial e as dificuldades na aprendizagem com principais problemas de aprendizado, Educação especial: um estudo das dificuldades na aprendizagem dos alunos do 3º ano da escola Domitila Castelo da Silva – Pipa, RN e Dificuldades de leitura e escrita avaliando a prática pedagógica, assim, enfatizamos em cada subtema assuntos interessantes que necessitamos saber e aprender para o dia a dia com nossas crianças seja em sala de aula ou fora dela.

No Breve histórico das dificuldades escolares no Brasil, apresentou-se um pouco da

história de algumas dificuldades em que podemos encontrar em nosso país, em observância a discriminação e falta de igualdade em que esses alunos sofrem nas escolas do Brasil, Educação especial e as dificuldades na aprendizagem com principais problemas enfrentados apresenta-se uma série de alguns problemas, obstáculos enfrentados pelos professores e alunos para ajudar a esses que se encontram com dificuldades na aprendizagem.

No tema principal que é um estudo das dificuldades na aprendizagem dos alunos do 3º ano da Escola Domitila Castelo, enfatizou-se os problemas enfrentados na escola, dos alunos, e as dificuldades diante da turma e ainda enfatizamos as dificuldades e transtornos na qual boa parte da turma apresenta-se.

Apresenta-se também as dificuldades de leitura e escrita avaliando a prática pedagógica, em que praticamente toda a turma se enquadra neste perfil, demonstrado por alguns encontramos o desinteresse, a falta de atenção, os erros de ortografia grotescos com palavras simples, dificuldades para raciocinar e interagir, distúrbio na fala, incompreensão, bloqueios, lentidão, exaustão, distração, ilegibilidades das letras, cansaço diante das tarefas e outros.

De acordo com Fletcher, Morris e Lyon (2003, p. 68): “Esta pluralidade pode ser vista ainda sob diferentes olhares, uma vez que os médicos as consideram em uma perspectiva neurológica e bioneurológica, enquanto que psicólogos e pedagogos propõem uma multiplicidade de fatores do tipo psicológico, pedagógico, sociológico e cultural”, dessa forma destacamos a importância dos profissionais da educação observarem seus alunos, a fim de se diagnosticar problemas e encontrar propostas metodológicas para o atendimento dos mesmos.

Ainda nesta perspectiva o mesmo ainda destaca que “O que se observa é que esta multiplicidade de olhares as dificuldades de aprendizagem, ao tentar facilitar a sua compreensão, acabam criando dificuldades ainda maiores, que passam a ser um obstáculo ao seu entendimento”, (FLETCHER, MORRIS e LYON, 2003).

A falta de uma fundamentação teórica consistente provoca o empobrecimento do conceito ou um preenchimento desde com o senso-comum, nesta perspectiva Fávero 2013 aponta que: “É sobre este olhar do senso comum, que o presente ensaio incide”, (FÁVERO, 2013. p. 31).

É preciso um olhar diferente à cerca das dificuldades de aprendizagem, pois sabemos que essa tarefa é complicada e exige muita atenção da escola no geral, e cabe muito mais aos pais ou responsáveis buscar atendimentos com especialistas que venham a ajudar nesse processo de ensino e aprendizagem, os psicopedagogos e os psicólogos podem entrar em ação e ajudar o professor de sala de aula para que ele consiga realizar de fato uma verdadeira aprendizagem nesses alunos.

BREVE HISTÓRICO DAS DIFICULDADES ESCOLARES NO BRASIL

De acordo com a pesquisadora Maria Teresa Martins Fávero, entre os anos de 1800 a 1930 a medicina através dos estudos de neurologia foi que iniciou as pesquisas e estudos sobre o assunto, porém o termo dificuldade de aprendizagem, só se formalizou em 1963 quando médicos especialistas buscaram fazer experimentos para descobrir porque pessoas tinham tantas dificuldades para aprender, principalmente aqueles com deficiência intelectual, lesões cerebrais, pessoas que sofreram quedas, doenças, distúrbios apresentados na fala e na aprendizagem no

geral.

Segundo Fonseca 1995, p. 287, (*apud* ALMEIDA, 2002, p. 23) percebe-se que:

A expressão “DA” surgiu como uma necessidade, na medida em que as crianças diagnosticadas com disfunção cerebral mínima (minimal brain disfunction), com dislexia e outros “rótulos” similares eram, em alguns casos, tão diferentes entre si, e tão distintas das crianças deficientes mentais, que exigiam uma definição mais abrangente e transdisciplinar do que a tradicional avaliação médica psicométrica. (FONSECA, 1995, p. 287).

Como apresenta Fonseca nesta citação, a análise das dificuldades de aprendizagem denominada dificuldades de aprendizagem, foi desenvolvida através da medicina com objetivo de identificar porque crianças não conseguiam assimilar muita das vezes códigos, sequências lógicas, raciocinar de maneira correta, interpretar, demonstrando lentidão, cansaço diante das tarefas, exaustão, e outros assuntos, isso fez com que médicos primeiramente tomassem uma atitude e buscassem por meio de pesquisas clínicas de exames e testes, após realizadas pesquisas com crianças perceberam certas deficiências, e através delas pedagogos juntamente com psicólogos e sociólogos começaram a perceber e buscar métodos para alcançar a aprendizagem dessas crianças em sala de aula.

O termo “dificuldade de aprendizagem” (no original em língua inglesa, “learning disability”) aparentemente foi usada pela primeira vez e definida por Kirk (1962, citado em Streissguth, Bookstein, Sampson, e Barr, 1993, p.144). O autor referia-se a uma aparente discrepância entre a capacidade da criança em aprender e a seu nível de realização, nos Estados Unidos uma análise das classificações de Dificuldades de Aprendizagem em 49 dos 50 estados revelou que 28 dos estados incluíram critérios de discrepâncias de QI/realização em suas diretrizes para Dificuldades de Aprendizagem (Ibid., citando Frankenberger e Harper, 1987), no entanto, o Joint National Committee for Learning Disabilities (NJCLD) (1981, 1985) (*apud*, Wikipédia, p. 1, 2016). Preferiu uma definição ligeiramente diferente:

“Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que devido a disfunção do Sistema Nervoso Central. Apesar de que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é o resultado direto dessas condições ou influências. (Joint National Committee for Learning Disabilities (NJCLD) (1981, 1985)).

Ainda nos Estados Unidos, o “Individuals with Disabilities Education Act” (Lei de Educação das Pessoas Portadoras de Deficiência) (*apud*, Rejane Maria de Almeida, 2002, p. 29) define uma dificuldade de aprendizagem das seguintes forma:

Um transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização de linguagem falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos (...). Dificuldades de Aprendizagem incluem condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento.” (Individuals with Disabilities Education Act”, Revista Seleções, 2002, p. 95).

Como mostra nas duas citações à cima, as duas definições se completam, pois, dificuldades de aprendizagem são aquelas apresentadas pelos alunos quando os mesmos demonstram diante das tarefas de sala de aula, sejam elas motoras ou psicomotoras.

As crianças apresentam dificuldades diversas, algumas demonstram dificuldades de aprendizagem em cálculos matemáticos não conseguem resolver uma operação simples com dificuldades em raciocinar, outras demonstram em sequências, na escrita, leitura, isto é, não conseguem copiar, ler, sequenciar códigos de maneira legível ou associáveis, esses casos muitas vezes parte de casa, famílias desestruturadas, ajudas de pais ou responsáveis é muito importante para vencer esses obstáculos.

No Brasil os estudos voltados as dificuldades de aprendizagem dificuldades de aprendizagem, chegaram por volta dos anos 60, através de estudos ligados as psiconeurológica de desenvolvimento humano, que consigo trouxe estudos da Dislexia e Disfunção Cerebral Mínima, daí em diante profissionais ligados a educação como pedagogos, psicólogos, sociólogos e outros começaram a ficar preocupados e passaram a buscar subsídios que vinhessem a ajuda-los diante das crianças em sala de aula.

Segundo a autora (Scoz, 1993, p. 20), (*apud* Rejane Maria de Almeida, 2002, p. 29):

No Brasil, “a corrente psicanalítica foi divulgada por Arthur Ramos, médico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, que estudou os problemas de aprendizagem escolar. Suas obras foram durante muito tempo, o único trabalho empírico publicado no Brasil a respeito do assunto”. (SCOZ, 1993, p.20).

Diante da citação da autora supracitada, ela nos remete a compreender que os estudos dos problemas de aprendizagens escolar no Brasil ainda é muito recente, ainda são pouco citados e estudados teoricamente, os estudos das dificuldades de aprendizagem em nosso país teoricamente são pouco muito pouco difundidos, tornando nosso conhecimento à cerca do assunto bastante complexo, pois podemos encontrar bastantes dificuldades pouco estudada e muitas ainda não estudadas e não divulgadas.

É preciso que haja mais estudos, e capacitações para que profissionais venham a elaborar pesquisas voltadas ao assunto, pois somente dessa maneira através de estudos e pesquisas teóricas e práticas é que poderemos alcançar crescimento diante dos problemas enfrentados pelos pais e professores tanto em sala de aula quanto fora dela.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas na educação do nosso país alunos com deficiências, transtornos e síndromes tem desenvolvido suas aprendizagens, a educação especial através de seus estudos tem proporcionado melhorias na capacitação de profissionais da educação em parcerias com profissionais da saúde, os mesmos tem proporcionado a esses alunos boas ações, porém isso não quer dizer que a educação especial está muito ótima, pois sabemos que deficientes e pessoas com dificuldades de aprendizagem no nosso país tem sofrido bastante diante da falta de recursos.

De acordo com os princípios da educação inclusiva o aluno com dificuldades de aprendizagem deve ser considerado um desafio, visto que, a escola, precisa se adaptar às suas necessidades, organizando-se para atendê-lo da melhor forma possível proporcionando-lhe seu pleno desenvolvimento. Precisam ser aceitos pela escola, o que subentende, como acontece de forma equivocada com os alunos com deficiência, que passam a ser considerados alunos/problemas ou mesmo alunos incapazes.

De acordo com Alves, 2009, p.45,46, (apud. Oliveira, 2012, v.11, n.2)

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação destes indivíduos na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (ALVES, 2009, p.45,46).

Como afirma o autor supra citado, é muito importante a escola saber respeitar os limites de cada aluno, pois cada pessoa tem suas habilidades e limites, enquanto uns se destacam em tais assuntos, outros se destacam em outros, é exatamente isso que está faltando nas escolas de nosso país o respeito as limitações, mas para que isso aconteça é necessário que informatização, ou seja, preparação, capacitações voltadas aos profissionais da educação, aos professores que atendem seus alunos em sala de aula durante horas do dia e todo ano letivo.

Quando isso acontecer, quando todos os profissionais da escola sejam eles professores, diretores, coordenadores, ASGs, vigias, merendeiras e etc., aí sim, teremos uma visão escolar ampla ao respeito e consideração pelos deficientes e alunos com dificuldades de aprendizagem.

PRINCIPAIS PROBLEMAS DE APRENDIZADO

O quadro a seguir irá mostrar alguns dos principais problemas de aprendizagens em que podemos encontrar em nossos alunos e, a descrição de cada uma delas:

Quadro 1 - Principais problemas de aprendizado

PROBLEMAS DE APRENDIZADO	DESCRIÇÃO
Transtorno de Déficit de Atenção:	É um problema de desatenção na qual se distraem com tudo. Outros estudantes não conseguem memorizar o que estudaram. Passados cinco minutos, já não conseguem se lembrar dos conteúdos;
Hiperatividade:	Quando a criança é agitada e não consegue parar quieta por cinco minutos. Elas se machucam com mais frequência, não tem paciência, interrompem conversa, não conseguem se concentrar, tem o pavio curto, ou seja, explodem por qualquer contrariedade e têm ataques de raiva, vão mal nos exames, não conseguem terminar o que começam, falam mais do que o necessário e, entre outros;
Discalculia:	Dificuldades de aprender tudo que está relacionado a números: raciocínio lógico, operações matemáticas, sequência lógica etc;
Dislalia:	Um distúrbio de fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas;
Disortografia:	Dificuldade de aprender e desenvolver as habilidades da linguagem escrita, é um transtorno específico da grafia que, geralmente, acompanha a dislexia;
Hipoativos:	Crianças que são lentos, muito lentos. Lentos para falar, ler, escrever, qualquer continha já os deixa exaurido; são lentos para se vestir, ficam facilmente fatigados, não aguentam fazer muitas tarefas de casa ou ler um livro, porque cansam e se enfastiam muito rapidamente;
Dislexia:	Trocam letras, engolem letras e sílabas, têm uma letra ilegível, cansam facilmente e não se concentram, apresenta um sintoma parecido com aquele dito "preguiçoso";

Fonte: (<http://www.profala.com/arteducesp180.htm>) (<http://www.centropsicopedagogicoapoio.com.br/quais-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem/>)

Ao analisar o quadro percebemos que vários são os estudantes que enfrentam essas dificuldades e muitas das vezes pelo fato de o professor, educador não ter o conhecimento fica julgando o aluno, falando coisas do tipo você é muito lento, você não faz porque não quer, esse menino é muito preguiçoso, que letras horríveis, e entre outras indagações. Porém tudo isso fere o educando, deixa-os constrangidos, com baixa estima e muitas das vezes bloqueia a aprendizagem do mesmo. É necessário conhecer o problema para saber como ensinar as estratégias adequadas para cada dificuldade.

De acordo com (GRIGORENKO, STERNEMBERG, 2003, p.29), (*apud* FÁVERO, 2003, p. 01):

“Dificuldades de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada, ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos”. (GRIGORENKO, STERNEMBERG, 2003, p. 29).

O autor referenciado apresenta várias maneiras de dificuldades que a pessoa pode apresentar ao nascer ou durante a vida, ou seja, as DA para o autor podem se apresentar de várias formas, na fala, na escrita, na audição, no raciocínio, no comportamento, isto é, de maneira geral, cada ser humano nasce com suas habilidades e aptidões tendo limitações em algum órgão ou membro do corpo.

Assim, é preciso estudos e capacitações para o conhecimento teórico e prático de profissionais para ajudar essas pessoas de acordo com suas limitações e habilidades desempenhando estratégias voltadas para seu ensino e aprendizado.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 3º ANO DA ESCOLA DOMITILA CASTELO DA SILVA – PIPA, RN

Na escola Domitila Castelo da Silva na Praia da Pipa/RN, oferece a partir do ensino infantil Nível II até 4º ano de 03 a 14 anos, a escola que herdou o nome da primeira professora do município, senhora Domitila Castelo, foi uma renomada professora que ajudou muitos pescadores e filhos de pescadores a ler e escrever, entre as décadas de 50 e 90.

Nos níveis II, III e IV são dois professores cada turma em torno de 15 a 30 alunos, do 1º ao 3º ano apenas um professor uma média de 30 alunos por sala e no 4º ano no turno matutino são dois professores pelo fato de um dos alunos ser deficiente visual, e depender do ensino de Braile em que a professora auxiliar do mesmo é Mestre em educação Inclusiva.

A escola que funciona nos turnos matutino e vespertino, são sete salas de aula, uma biblioteca, sala dos professores, almoxarifado, cozinha, sala do diretor, sala do digitador, quatro banheiros sendo um adaptado para alunos deficiente, um para os professores e os outros dois para os alunos separados por sexo.

Os estudantes no modo geral apresentam comportamentos moderados, alguns bastante agitados e outros comportados e obedientes na maioria das vezes, muitos demonstram gostar de ler até pela proposta da escola que em suas reuniões os gestores exigem dos professores bastante leitura em sala de aula que tornou até um método da escola, por este motivo boa parte

dos alunos apresentam hábitos de leitura, porém muitos demonstram dificuldades de escrita na interpretação.

Muitos dos estudantes apresentam bastantes dificuldades de aprendizagem dislexia, hiperatividade, discalculia, disgrafia, dislalia, disortografia, Transtorno de Déficit de Atenção e hipoativos. Por este motivo alguns não participam das aulas, tornando os momentos difícil para o professor diante dos demais alunos e dos desafios que enfrentam o docente.

Alguns ainda apresentam outras dificuldades diante das atividades como por exemplo; Discriminação visual ou auditiva, focalização de um objeto, ignorando os seus antecedentes, memória visual ou auditiva, nem a curto nem a longo prazo, colocação do que é visto ou ouvido na ordem certa, relacionamento do que é ouvido a outras coisas, incluindo definições de palavras e percepções de palavras e percepção de espacial, lateralidade (acima e abaixo, entre, dentro, fora e posicionamento no espaço) e entre outras dificuldades.

Muitos também demonstram desinteresse próprio, isso se deve também ao acompanhamento familiar, a base familiar que os mesmos praticamente não possuem. Essa base seus pais ou responsáveis não demonstram muito interesse em querer ajudar a reverter o quadro, pois o exemplo que alguns deles veem em casa é o que eles refletem dentro de sala de aula, impedindo assim seu crescimento e aprendizado diante das atividades a eles propostos, mas também a escola deve subsidiar apoio necessário para que o estudante com dificuldades venha a se interessar pela aprendizagem.

Os pais, a escola, (professor) e a criança devem estar em sintonia, cada um fazendo sua parte. A responsabilidade é de todos. Cada um deve fazer a sua parte. Na escola a criança vai receber ajuda do professor, e em casa deve ser auxiliado pelos pais. Pais e professor devem auxiliar a criança que está em processo de aprendizagem, para que ela venha a desenvolver-se.

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

Diante das observações e análises feito diante da turma, identificamos que a maior dificuldade de aprendizagem é justamente na leitura e escrita, pois a grande maioria até conseguem raciocinar corretamente, falar corretamente, desenvolver boas produções através do desenho, porém quando vai para a escrita no papel, para a leitura das letras e muita das vezes para a leitura das imagens eles enfrentam muitas dificuldades, necessitam de ajudas individualizadas, tornando uma dificuldade bastante difícil a ser desenvolvida.

“O saber ler e escrever tornou-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e se integre ao meio social. O homem sempre teve necessidade de se comunicar graficamente desde tempos mais remotos”. (Oliveira, 1992), apud. Gisele A. do Patrocínio Bazi, 2000, p. 31. A leitura tanto em sala de aula quanto fora dela, tornou-se uma obrigação até porque para acompanhar as informações, o processo de globalização do mundo é preciso está associado e, para isso precisamos ler, se habituar a esse processo tornou-se essencial e não mais uma exigência da escola. Nós percebemos que a pessoa ler pouco pela escrita dela, e para aprovações em concursos de diversas maneiras devemos aprender a escrever corretamente e para que esse processo ocorra é necessário ler, pois somente a leitura é capaz de nos oferecer uma ótima grafia.

As dificuldades de aprendizagem da leitura surgem por dissociação no desenvolvimento das correspondências entre os códigos ortográficos e fonológicos e as conexões múltiplas. Quando não se desenvolvem as conexões específicas entre os códigos específicos ortográfico-fonológicos tradicionais, e múltiplos, surgirão dificuldades de aprendizagem de leitura, daí que as técnicas instrucionais tradicionais, que favorecem ou a imagem da palavra ou produzem ou, se apoiam a técnica em excesso, se produzam, esta expedição atraente e simples, parece apoiar-se empiricamente na avaliação, selecionada teoricamente, e na intervenção.

Precisamente muitos estudantes apresentam DA quando o assunto é códigos escritos e códigos fonológicos, muitos não conseguem associar os sons das palavras pronunciadas que isso faz com que não consigam produzir textos de palavras de maneira correta, enfatiza as relações símbolo-som a duas “correntes”.

Na sintética, o aluno conhece os sons representados pelas letras e combina esses sons para pronunciar palavras. Na analítica, o aluno aprende primeiro uma série de palavras e depois parte para a associação entre o som e as partes das palavras.

Algumas das muitas dificuldades envolvendo a leitura e a escrita que observamos diante da turma estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Dificuldades envolvendo a leitura e a escrita

Ilegibilidade;	Incompreensão;
Confusão entre letras;	Sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia: a-o; c-o; h-n, etc;
Confusão entre letras com sons parecidos como h, ga, s, c, ca, k, p, t, etc;	
Esquecem ou associam incorreto as pontuações e acentuações;	Dificuldades de interpretar o texto e a sequência dos números e da história;
Dificuldades de associação com os sinais das operações fundamentais;	Repetição de sílabas, palavras ou frases;
Ler o texto palavra por palavra;	Ao escrever a criança ocupa toda a largura da página, problemas com lateralidade;
Escreve palavras com letras maiúsculas e minúsculas misturadas;	O nome próprio é escrito pela metade ou esquecem letras;
Esquecem letras do início, meio e ou fim das palavras;	Tem dificuldades para memorizar fatos e acontecimentos;
Dificuldades para associar dia, mês, ano, semana e hora;	

Fonte: Alcilan Costa de Albuquerque, Arez, RN – 2016.

AVALIANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A maioria dos professores trabalham muita das vezes de maneira errada desfavorecendo e prejudicando alunos que não conseguem desenvolver suas tarefas em sala de aula, pois sabemos que existem alunos que demonstram bastante facilidades para as tarefas propostas, porém existem outros que não conseguem realizar tais tarefas, mas que conseguem realizar outras e trabalhar aquilo que eles conseguem realizar dentro de seus limites, esse deve ser o método a ser desenvolvido diante dessas crianças para que as mesmas a consiga realizar e, para que não se sintam excluídas das demais, atividades que sejam direcionadas a sua compreensão.

Para que o aluno não se sinta excluído e mais tarde venha fazer parte da estatística dos evadidos da escola, devemos trabalhar de maneira correta, o professor, a escola e a família do aluno, em relação a isso Soares, 2003, (*apud* FÁVERO, 2013, p. 1-2), afirma que:

Mas, frequentemente o aprendizado fora dos limites da instituição escolar é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno. Dessa maneira percebemos a escola que exclui, reduz limita e expulsa sua clientela: seja pelo aspecto físico, seja pelas condições de trabalho dos professores, seja pelos altos índices de repetência e evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos, pois a norma culta padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagadas. (SOARES, 2003, p. 86).

O que o autor referenciado quis dizer foi que o profissional e a escola precisam se adaptar-se a linguagem do aluno, pois quando isso acontecer a aprendizagem certamente acontecerá porque o que falta é capacitação e observação diante das dificuldades enfrentadas, se parar para pensar o porquê que estudantes tem tanto prazer em está fora do que dentro da escola, por que eles não gostam de escrever o que é proposto, por que muitos alunos não gostam de ler, por que não gostam de ouvir a leitura feita pelo professor, por que tantas dificuldades para permanecer comportados. Essas e outras perguntas é o que fundamenta a teoria da aprendizagem, pois através delas é que iremos pesquisar e buscar métodos que possam favorecer e ajudar na aprendizagem desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, o professor, a família do aluno, os gestores da escola devem se unir, dar as mãos e procurar maneiras de ajudar o aluno diante de suas dificuldades, procurar saber aonde o mesmo demonstra dificuldades de aprendizagem e observar seu comportamento, problemas fonológicos e neurológicos, da incompreensão, desassociação dos códigos escritos fonológicos e escritos, desânimo, exaustão, problema familiar, etc.

Observar o meio pelo qual o estudante mais demonstra dificuldades e procurar ajudá-lo, muita das vezes a família é o maior problema enfrentado pelo aluno que apresenta as DA, outros é problemas neurológicos em que o mesmo herda alguma anomalia, transtorno, síndrome ou herança genética do pai e/ou da mãe e assim sucessivamente, porém o mais importante diante de tudo isso é a sensibilidade e o uso correto de atividades que venham a proporcionar a aprendizagem adequada desse aluno.

As dificuldades de aprendizagem na alfabetização devem ser tratadas, o primeiro passo é a observação por parte dos professores e dos pais, para juntos buscarem ajuda de outros profissionais. Esta ajuda é uma avaliação que será feita tendo por finalidade verificar se o aluno obedece a um conjunto de critérios, ou regras simples e se tem problemas de concentração e de atenção; com isso os profissionais irão verificar se o nível de inteligência desta criança está na média ou acima dela.

A partir daí este aluno será atendido por estes profissionais, que farão intervenções adequadas (disponibilizando serviços de acompanhamento de Psicologia, de terapia da fala de acordo com as necessidades do aluno) para prevenir ou reduzir este problema.

A escola por sua vez ela passa a ser o maior vilão na vida do aluno, pois ela vai determinar se o estudante será mais um no índice de evadidos, ou se o mesmo se tornará um grande

aprendiz e preparado para enfrentar o mundo lá fora. Mas para isso são necessários o empenho e a valorização demonstrada para que o discente entenda e compreenda que ele tem valor e que será muito importante para a vida dele sua aprendizagem na escola.

Sabemos que existem dois meios de mau comportamento do aluno que podem ser através do ambiente familiar ou biológico, essas são as duas maneiras de fracasso escolar na vida do estudante, por isso a escola precisa juntamente com o professor e a família do discente buscar maneiras de ajudá-lo, para que mais tarde o mesmo não seja mais um no mundo, entrando para o índice de miséria e desempregado.

REFERÊNCIAS

ALVES F. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR – ISO 8402. Rio de Janeiro, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Brasília/DF: MEC, SEF, 1998.

GRIGORENKO, Elena L. STENBERG, Robert J. Crianças Rotuladas-O que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan/jun. 2003 <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttextepid=S10384862008000300009>. Acesso em > 12/10/2016.

OLIVEIRA, G. C. *et al.* Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa. *Proposições*, v. 5, n.1. (13), março, 1994.

OLIVEIRA, G. de C. *Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1992.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e Realidade Escolar.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993. 9ª ed.

Silveira, Carin A. C. M. *Primavesi Déficit de atenção tem solução / Carin A. C. M. Primavesi Silveira.* – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação.* UFMG, outubro 2003.

A Gênese da educação inclusiva: declarações internacionais

The Genesis of inclusive education: international declarations

Natanael Neto da Silva

Pedagogo Graduado em Pedagogia - pela Universidade Federal da Amazonas– UFAM

Mestre em Ciências da Educação Universidad Del Sol/UNADES

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4676101795255479>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.21

RESUMO

O presente estudo é oriundo da Dissertação de Mestrado, do presente autor. A dissertação teve como título “Efeitos do papel das Salas de Recursos Multifuncionais, na Efetivação dos direitos dos Educandos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, no Município de Coari/Amazonas/Brasil, 2019”. O estudo tem como objetivo contribuir na divulgação dos direitos educacionais conquistados a partir das declarações internacionais. A metodologia deu-se a partir de um recorte da pesquisa bibliográfica a origem da educação inclusiva em nível internacional. Constitui-se um trabalho relevante pois aborda os direitos dos alunos com NEE à luz declarações internacionais acordadas por diversos países, dentre eles o Brasil. São as seguintes declarações: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Salamanca (1994) e Guatemala (1999). Essas declarações permitiram e inspiraram países, incluindo o Brasil, na elaboração da legislação e políticas públicas para efetivar os direitos de todas as Pessoas com Deficiências – PcD.

Palavras-chave: legislação, educação inclusiva, direitos educacionais.

ABSTRACT

This study comes from the Master's Thesis, by the present author. The dissertation was entitled “Effects of the role of Multifunctional Resource Rooms, in the Enforcement of the Rights of Students with Special Educational Needs - SEN, in the Municipality of Coari/Amazonas/Brazil, 2019”. The study aims to contribute to the dissemination of educational rights conquered from international declarations. The methodology was based on a bibliographic research clipping the origin of inclusive education at an international level. It constitutes a relevant work as it addresses the rights of students with SEN in light of international declarations agreed by several countries, including Brazil. These are the following declarations: Universal Declaration of Human Rights (1948), Jomtien Declaration (1990), New Delhi (1993), Salamanca (1994) and Guatemala (1999). These declarations allowed and inspired countries, including Brazil, in the elaboration of legislation and public policies to implement the rights of all Persons with Disabilities – PwD.

Keywords: legislation, inclusive education, educational rights.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo discorrer sobre a origem da legislação educacional voltado ao público-alvo da educação especial. A temática surgiu da necessidade de conhecer as leis, para depois divulgar na sociedade os direitos das pessoas com deficiências, em particular dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais, no município de Coari, Estado do Amazonas, Brasil.

A temática busca expor a origem da educação inclusiva a partir dos acordos internacionais, após discussões que deram origem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, o marco dos direitos humanos. Pois foi a partir da DUDH que surgiram outras declarações que versam sobre os direitos universais, em particular, os direitos das pessoas com deficiências. Então, para conhecer a origem dos direitos da educação inclusiva, é que o autor

realizou uma pesquisa bibliográfica em âmbito dos principais dispositivos que deram origem aos direitos das pessoas com deficiências. A pesquisa bibliográfica faz parte de um dos tópicos da Dissertação de Mestrado com o tema “Efeitos do papel das Salas de Recursos Multifuncionais, na Efetivação dos direitos dos Educandos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, no Município de Coari/Amazonas/Brasil, 2019”.

Então, para conhecer a origem da educação inclusiva, pesquisou-se sobre as principais declarações internacionais que versam sobre os direitos das pessoas com deficiências, dentre elas: a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999). Essas foram as principais declarações em nível internacional que foram analisadas para se conhecer a origem da educação inclusiva no mundo moderno.

Os direitos das pessoas com deficiências prescritos nas declarações pesquisadas foram fundamentais para que nos dias atuais as nações criassem sua própria legislação. Uma legislação que a partir da qual as nações criem política pública voltada para a educação de todas as pessoas – a educação inclusiva.

Portanto, o artigo buscou fazer uma exposição sobre a origem da educação inclusiva a partir das principais declarações universais que nortearam o surgimento dos direitos das pessoas com deficiências. O conhecimento do que apregoa as declarações analisadas, contribui para que as nações criem políticas públicas, leis que possam efetivar os direitos das pessoas com deficiência.

A GÊNESIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Silva (2006), o primeiro código de leis de quem se tem notícia foi o Código de Hamurabi, “[...] por volta do século XVIII a.C, que hoje se encontra no museu de Louvre, em Paris”. De acordo com a autora:

O Código de Hamurabi defendia a vida e o direito de propriedade, e contemplava a honra, a dignidade, a família e a supremacia das leis em relação aos governantes. Esse código contém dispositivos que continuam aceitos até hoje, tais como a Teoria da imprevisão, que fundava-se no princípio de talião: olho por olho, dente por dente. Depois deste primeiro código, instituições sociais (religião e a democracia) contribuíram para humanizar os sistemas legais. (SILVA, 2021, p. 1).

A mudança de uma sociedade desumana, para uma sociedade mais solidária, uma sociedade com valores morais, religiosos, culturais, éticos e políticos, voltados à igualdade e ao respeito mútuo, ainda se constrói no decorrer da história. É o que se pode comprovar na literatura que versa sobre a história da humanidade e os períodos que a compõem. Bem como, nos dias hodiernos nota-se nas notícias veiculadas pela mídia (internacional e nacional) no que diz respeito a economia, a cultura, a religião, a política, dentre outros assuntos. Ou seja, ainda existe muita desigualdade social e dentre elas a exclusão das classes menos favorecidas, das classes trabalhadoras que são oprimidas pelas elites da sociedade, formada por grupos empresariais e políticos que assumem o governo, defendendo os seus próprios interesses e dos que investiram em sua campanha.

O ser humano, apesar de evoluído necessitava de leis para normatizar a vida em sociedade e o respeito para com o próximo, respeito com a própria vida e o meio ambiente. Nesse

sentido, a instauração de leis voltadas para a liberdade, para manter a ordem, para normatizar a vida em todas as sociedades, tornou-se inevitável. Por fim, as sociedades necessitavam de leis que pudessem equiparar as oportunidades de acesso em várias áreas, dentre elas a educação como propulsora do desenvolvimento de uma nação.

Muito tempo depois do Código de Hamurabi, de acordo com Silva (2012):

[...] com a junção dos princípios religiosos do cristianismo com os ideais libertários da Revolução Francesa, deram origem à Declaração Universal dos Direitos do Homem, assinada em Paris em 10/12/1948. Representou a primeira tentativa da humanidade de estabelecer parâmetros humanitários válidos universalmente para todos os homens, independentes de raça, sexo, poder, língua, crença etc., e foi adotada e proclamada pela Resolução n. 217 da Organização das Nações Unidas, e o Brasil, nesta mesma data, assinou esta declaração. Os Direitos Humanos são conquistas da civilização, uma sociedade é civilizada se seus Direitos Humanos são protegidos e respeitados. (SILVA, 2012, p. 1, grifo nosso).

Pode-se dizer que a data citada pela autora, constituiu-se o marco histórico sobre os direitos universais do ser humano, numa tentativa de diminuir as grandes desigualdades sociais. Mas convém lembrar que os Direitos Humanos conquistados, conforme afirma a autora citada, “são conquista da civilização”. Isso remete às lutas, (no decorrer da história da humanidade), das pessoas que estavam excluídas dos seus direitos enquanto ser humano e excluídas da própria vida, em certas culturas.

A luta das minorias reivindicando a implementação de leis que pudessem ser o limiar para a vida em sociedade com direitos iguais e possibilidades de crescimentos, seja intelectualmente ou Status social. Essas classes se organizaram em grupos e clamaram por justiça, segurança, liberdade para viver, liberdade de expressão, etc. Sendo assim, o clamor das minorias chegaram aos governantes e legisladores, bem como, a própria necessidade de desenvolvimento das nações emergentes e a pressão dos mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, culminou com a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH).

Dentro desse contexto, a educação surge como um dos setores ou serviços essenciais para o desenvolvimento humano, e por fim o desenvolvimento de uma nação. Pois ela é um meio para formar as pessoas para o mercado de trabalho, que precisa ter qualidade, por fim precisa dar retorno ao sistema capitalista.

Sendo assim:

A respeito dessa colossal e prodigiosa tarefa atribuída à educação, Leher assinala que, para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global, assim como “aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (1998, p. 101). (RABELO, 2009, p. 6).

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, após o genocídio cometido aos Judeus na Segunda Guerra Mundial, surgiu como entidade promotora dos direitos humanos.

Segundo Rosa (2015):

A Organização das Nações Unidas (ONU) surge, em 1948, após o colapso da Segunda Guerra Mundial, como entidade promotora dos valores universais dos direitos humanos e no intuito de trazer a sociedade uma paz que as nações não experimentavam há alguns anos, devido às corridas imperialistas que se travaram nos séculos anteriores.

Este artigo se propõe a analisar como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 contribuiu para posteriores implementação de políticas públicas pelos Estados, e como os agentes não governamentais também se utilizam dessa base instrumental para lutar por melhorias na sociedade e para criar cada vez mais, uma rede e ativismo social que visa estabelecer, seja em âmbito nacional ou internacional, a promoção de políticas de interesse coletivo. (ROSA, 2015).

Pode-se constatar, de acordo com a citação que os movimentos em prol dos direitos humanos já contribuíram para implementação de políticas públicas voltadas às classes menos favorecidas, às minorias imersas na sociedade vigente. Outro ponto a destacar, não se pode esquecer que mesmo existindo uma legislação consolidada, oriunda de acordos internacionais, a sociedade precisa acompanhar a sua efetivação no cotidiano, junto aqueles para quais foram pensadas as leis, a fim de tornar suas vidas mais igualitária na sociedade onde estão inseridos.

A Assembleia geral da ONU proclamou em 1948:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, ASSEMBLEIA GERAL DA, 1948, p. 4).

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), no Artigo VII destaca que “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (Assembleia Geral da ONU, 1948). Pode-se situar neste artigo todos os grupos sociais, todas as pessoas sem distinção de raça, cor, religião, posição social, e os grupos que formam as minorias. Por fim, as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), pois no desenvolvimento da pesquisa, elas fazem parte da investigação, a fim constatar, se as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), estão efetivando no cotidiano escolar os direitos educacionais oriundos da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) e garantidos na legislação brasileira, na legislação do Estado do Amazonas, e como isso ocorre no município de Coari, na Escola pesquisada.

De acordo com o artigo citado, ficou claro que as pessoas com deficiências têm direitos iguais na sociedade onde estão inseridas. Não importa o tipo da deficiência ou necessidade específica, pois elas têm direitos na área de saúde, de seguridade social, bem com, possuem direitos na área da educação.

O Artigo XXI afirma que, “Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país” (Assembleia Geral da ONU, 1948). E no Artigo XXVI, preconiza que:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, ASSEMBLEIA GERAL DA, 1948, p. 14).

O artigo XXVI não deixa dúvidas quanto ao direito a instrução pública gratuita que todas as pessoas do mundo deveriam ter. É um direito universal e obrigatório, que convergiu para a implementação de políticas públicas voltadas à educação em vários países, em particular no Brasil. É a educação de todas as pessoas sendo garantida, a partir da DUDH (1948), chegando em 2019, com perspectivas voltada para a educação inclusiva, no contexto da modalidade da educação especial no território brasileiro.

São 70 anos que as nações estão implementando políticas públicas voltadas para garantir e efetivar os direitos já acordados entre as nações. Cabe, portanto, a sociedade de cada nação conhecer seus direitos, para acompanhar a implementação de políticas públicas voltadas para efetivar no cotidiano escolar, os direitos já consolidados na legislação.

Nota-se no artigo XXVI citado que a educação deve ser voltada à expansão da personalidade humana e que aos pais cabe a escolha da educação de seus filhos. Portanto, cabe a reflexão de que ao Estado é dado a obrigação de oferecer no sistema de ensino a educação para todos, já aos pais o dever de escolher a educação de seus filhos. Mas como os pais devem escolher os serviços disponíveis, se não conhecerem os direitos de seus filhos? Em particular, daquelas crianças que precisam de atendimento educacional especializado, porque são crianças com deficiências física, neurológicas, etc, precisando de complementação educacional e na área de saúde.

Outro momento marcante na história da humanidade, voltada sobre direitos educacionais se deu em 1990. Nesse ano, na cidade de Jomtien na Tailândia, houve a Conferência Mundial de Educação para Todos. Novamente as nações se reuniram para debater a situação da educação no mundo a partir de dados comprovados. Nesse sentido, no preâmbulo da Declaração de Jomtien, de 9 de março de 1990 consta as seguintes assertivas:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (JOMTIEN, 1990).

Além dos dados apresentados sobre a educação, os países também estavam com sérios problemas na área da economia, pois muitos países não estavam conseguindo pagar suas dívidas, se encontrando em estagnação e decadência econômica. No contexto mundial, estava presente a violência, guerras, o aumento da população, degradação do meio ambiente, as lutas civis, etc (Declaração de Jomtien, 1990). Todas as problemáticas apresentadas estavam atrapalhando o crescimento socioeconômico, o desenvolvimento das nações emergentes, dentre elas o Brasil.

O preâmbulo nos mostra a gravidade da educação (em 1990) a educação básica sendo, citada pela primeira vez, como o limiar para o desenvolvimento da sociedade, da ciência e da tecnologia.

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio. (JOMTIEN, 1990).

Nota-se que na Declaração de Jomtien, a educação é considerada a propulsora para o ensino superior, para a formação das futuras gerações. Haja vista que sem a educação não aconteceria o desenvolvimento, pessoal, o desenvolvimento da pesquisa, da ciência, da tecnologia. Bem como, não haveria o desenvolvimento da sociedade, das nações no que diz respeito a economia, ciência, tecnologia pois são fatores imprescindíveis para que as nações passassem a se desenvolver economicamente. Por isso, o objetivo da Declaração de Jomtien é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Assim, foram redigidos artigos voltados à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O Artigo 1, preceitua que:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. (JOMTIEN, 1990).

O artigo sinaliza que todos os cidadãos devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas. São oportunidade que posteriormente se consolidam na legislação voltada à oferta de um sistema de educação em nível nacional, estadual e em âmbito municipal. Um sistema educacional voltado não apenas às pessoas “ditas normais”, mas para aquelas que possuem alguma deficiência e que precisam de atendimento educacional diferenciado. Nesse contexto, faz-se necessário pensar, como a educação poderá contribuir no desenvolvimento pleno da personalidade das pessoas que são deficientes ou que possuem algum tipo de transtornos?

A pergunta nos leva a reflexão sobre a complexidade que é a efetivação do cumprimento do artigo mencionado. Tanto para as pessoas “ditas normais”, quanto às pessoas que são defi-

cientes. Há uma legislação educacional voltada para todas as etapas da educação básica, que versam sobre os direitos de todos os cidadãos brasileiros.

O artigo 3, enfatiza que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (JOMTIEN, 1990).

O Artigo 3 foi redigido com a finalidade de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. O mesmo representa uma conquista das famílias, das crianças, jovens ou adultos que possui uma deficiência. Pois, pela primeira vez, mostra que os alunos com necessidades precisam ter suas necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas. Ademais, os governos precisam tomar medidas para garantir a igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência no sistema educativo.

A Declaração de Nova Delhi é um dos principais marcos históricos na educação especial. Em 1993, sob o patrocínio da ONU e da UNICEF, nove líderes dos países em desenvolvimento (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) se reuniram na cidade de Nova Delhi, na Índia. Ali foi realizada a Conferência de cúpula para continuidade dos debates sobre a política de educação para todos, iniciada em 1990, na Tailândia e reafirmaram o compromisso voltado para atender as necessidades básicas de aprendizagens. A Declaração de Nova Delhi levou o Brasil elaborar, com amplo debate em todo território brasileiro, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003).

A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, aprovada em 16 de dezembro de 1993, reconhece que:

2.1 as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos, direito este assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto pelas constituições e leis de cada um de nossos países;

2.4 os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural;

2.8 a educação é - e tem que ser - responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas. (DELHI, 1993).

Na declaração está patente o reconhecimento de que para o desenvolvimento de um país se faz necessário a oferta de educação para todos. Esse direito já está assegurado desde a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), por isso, é necessário que a educação, através os conteúdos e métodos venha atender as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, através de programas educacionais bem-sucedidos, e ainda com ações complementares apropriadas às crianças. Dentro desse contexto, situa-se as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) através da sala de recursos multifuncionais.

Trata-se de um direito previsto desde 1948, por isso, no decorrer do trabalho busca-se analisar os programas educacionais que já estão garantidos na legislação brasileira. A fim de verificar, se as políticas voltadas à educação especial estão efetivando os direitos de aprendizagem, de acordo com a realidade de cada aluno.

Os nove países que assinaram a Declaração de Nova Delhi, cientes da relevância da educação ao desenvolvimento da nação, asseguraram que até o ano de 2000:

3.1 garantiremos a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades, para que a educação não seja negada a uma só criança por falta de professor, material didático ou espaço adequado - fazemos essa promessa em cumprimento ao compromisso assumido na Convenção sobre os Direitos da Criança que ratificamos;

3.3 eliminaremos disparidades de acesso à educação básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e linguísticas, e distância geográfica;

3.4 melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o “status”, o treinamento e as condições de trabalho do magistério;

3.5 em todas as nossas ações, em nível nacional e em todos os níveis, atribuiremos a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora disponíveis; (DELHI, 1993).

Observa-se na Declaração de Nova Delhi a garantia de uma vaga na escola ou em programa educacional para atender as necessidades de todas as crianças. Bem como, a melhoria na qualidade e aperfeiçoamento dos serviços, programas, etc, que fazem parte da educação básica, intensificando os esforços para aperfeiçoar o “status” e as condições de trabalho dos professores. Além da garantia do acesso da criança na escola e da formação dos professores, também pode-se perceber no item 3.5 a redação voltada para assegurar investimentos de insumos voltados para a melhoria da educação básica, assegurando o desenvolvimento humano.

Cumprido ressaltar, que numa sociedade, com rápido desenvolvimento das tecnologias e da ciência, torna-se necessário o desenvolvimento do capital humano, sendo a educação o estopim para o desenvolvimento socioeconômico de um país. Pois, sem desenvolvimento cultural, político, religioso, tecnológico, científico e principalmente o desenvolvimento da economia, não há como os países em desenvolvimento efetivarem, no contexto internacional as mudanças esperadas pelos organismos internacionais, dentre eles os principais, a Unesco, o PNUD, Unicef e o Banco Mundial. Portanto, a partir Declaração de Nova Delhi, o Brasil elaborou um conjunto de diretrizes políticas voltadas à melhoria da educação básica, intitulado Plano Decenal de Educação (PDE).

Outro marco histórico da educação das pessoas com deficiência diz respeito a Declaração de Salamanca realizada na Espanha, entre 7 e 10 de maio de 1994. A Declaração de Salamanca é uma resolução da ONU que aborda os princípios políticos e práticas da educação especial, apresentando procedimentos para a equalização das oportunidades das pessoas com deficiências. Traz os “princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. (Declaração de Salamanca, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) assegura educação das pessoas com deficiências como parte do sistema educacional dos Estados. Ela versa sobre os Princípios, Políticas e Prá-

ticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A Declaração de Salamanca oriunda da Conferência Mundial de Educação Especial, reafirmou o compromisso de oferta da educação para todos, deixando claro a urgência e a necessidade de educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional de ensino. Nesse sentido proclamaram o seguinte:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994).

A declaração tem como premissa de que toda criança tem direito à educação dentro de um contexto que deve levar em consideração as características, interesses, habilidades e necessidades individuais. Outro ponto a destacar é o direito que as crianças com necessidades educacionais especiais têm, o direito ao acesso à escola regular, e que a escola deve ser capaz de satisfazer as necessidades individuais de cada uma. Por fim, através da escola regular pode-se construir uma sociedade inclusiva, sem discriminação, pois a escola é o principal mecanismo da sociedade para combater atitudes discriminatórias, a fim de criar uma comunidade acolhedora.

Dentre as principais ações a partir da Conferência Mundial da Educação Especial, no item 3, ficou acordado que os governos:

- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (UNESCO, 1994).

O item 4 da Declaração de Salamanca, convoca dar apoio os governos e a comunidade internacional, principalmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, dentre elas: UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial.

Na estrutura de ação da Declaração de Salamanca o item 3 mostra que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (UNESCO, 1994).

A citação traz o público-alvo da educação especial, em uma perspectiva geral, portanto, as escolas deveriam receber todas as crianças, independentemente de sua necessidade de atendimento educacional especializado. No entanto, o texto citado mostra que o atendimento ou pode-se dizer, a inclusão educacional apresenta diferentes desafios para os sistemas de ensino. Um dos desafios apresentados na declaração diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada nas particularidades de cada criança. Esse desafio deve levar em consideração a inclusão das crianças que possuem desvantagem severa. Pois uma pedagogia centrada no aluno, segundo a Declaração de Salamanca, beneficia a sociedade, em sua totalidade, evitando graves problemas como, a evasão, reprovação, repetência escolar e desperdícios de insumos.

As seções VII e VIII, da estrutura da Declaração de Salamanca preceitua que:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. (UNESCO, 1994).

A seção VII mostra a necessidade de a escola promover interação da criança com deficiência ou com necessidades educacionais, com os seus colegas “ditos normais”. Essa interação, dentro do processo ensino-aprendizagem, possibilitaria a efetivação da escola inclusiva, onde os alunos com deficiências aprenderiam com os seus pares.

Nas linhas de ação em nível nacional a política e organização da Declaração de Salamanca destaca que:

- 16. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.

- 18. Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais. (UNESCO, 1994).

Um dos aspectos mais relevantes na citação acima sinaliza que as crianças com necessidades especiais, deveria frequentar uma escola próximo de sua residência. Outro aspecto não menos importante se refere ao fato de que as crianças com necessidades especiais deveriam fazer parte do planejamento educacional em todos os níveis de ensino, proporcionando no cotidiano escolar a efetivação da educação para todos.

Sobre o papel da escola e dos diretores a Declaração de Salamanca enfatiza que:

34. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de

consultoria e negociação.

35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula. (UNESCO, 1994).

A declaração, no que diz respeito a administração da escola, deixa patente a responsabilidade dos diretores escolares sobre a promoção de um clima harmonioso e de acolhida das crianças com necessidades especiais. Pois, cada escola deveria trabalhar coletivamente para promover as aprendizagens dos alunos, bem como, afirma que todos os docentes são responsáveis pela educação das crianças com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca (1994) preconiza sobre o recrutamento de professores para atuar na Modalidade da Educação Especial.

- 38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

- 39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. (UNESCO, 1994).

A formação dos docentes para atuar na educação especial continua sendo um dos grandes desafios, pois há poucas políticas de formação continuada voltada à educação especial. Pois para que as crianças com necessidades especiais tenham seus direitos garantidos e efetivados, torna-se necessário que os professores absorvam conhecimentos sobre cada especificidade do atendimento. A Declaração de Salamanca deixa redigido, que a educação especial deveria receber apoio externo, como condição indispensável para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, as escolas deveriam receber o apoio externos de instituições, autoridades educacionais, das escolas especiais, recursos financeiros, de profissionais como psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc.

A preparação para a vida adulta sob perspectivas comunitárias, a Declaração de Salamanca preceitua que:

- 56. A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

- 58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças. (UNESCO, 1994).

Percebe-se a necessidade da efetivação de uma rede de cooperação mútua dos atores escolares com as famílias dos alunos e por fim, parceria dos governantes, a fim de que imple-

mentem políticas públicas para garantir a escola inclusiva. Além da parceria com os pais dos alunos com necessidades especiais, há de se estabelecer um envolvimento com a comunidade, a fim de que a representatividade das instituições comunitárias possa participar na tomada de decisões locais, sobre ações que possam favorecer o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais. Por fim, o papel da mídia é relevante no que diz respeito a divulgação dos direitos das pessoas com necessidades especiais, suprimindo a discriminação. A Declaração de Salamanca enfatiza que “A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas”. (Salamanca, 1994).

A Declaração de Guatemala – Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, de 28 de maio de 1999, surgiu para eliminação de toda forma de discriminação contra as pessoas com necessidades especiais e o favorecimento de sua integração na sociedade. Para isso reafirmam que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano; Considerando que a Carta da Organização dos Estados Americanos, em seu artigo 3, estabelece como princípio que “a justiça e a segurança sociais são bases de uma paz duradoura”; Preocupados com a discriminação de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiências; (GUATEMALA, 1999).

A partir das considerações iniciais, ao enfatizar que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos que as outras pessoas. Com base em outros dispositivos legais, destaca no Artigo I:

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por: 1. Deficiência. O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (GUATEMALA, 1999).

O texto não deixa dúvidas sobre as terminologias deficiência e discriminação contra as pessoas com deficiências. Bem como, mostra que o Estado pode promover a integração social dessas pessoas, promovendo a igualdade e o desenvolvimento pessoal. O Artigo II enfatiza o objetivo da declaração que é “[...] prevenir é eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.” (Guatemala, 1999). Nesse sentido, a fim de alcançar os objetivos (prevenir e eliminar) da declaração, o Artigo III, está redigido da seguinte maneira:

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a: 1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos

serviços policiais e as atividades políticas e de administração; b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência; c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo. (GUATEMALA, 1999).

Com a finalidade de entender o contexto histórico da educação inclusiva, situamos os principais dispositivos legais em âmbito internacional a fim de chegarmos aos preceitos legais que fazem parte da legislação brasileira. Sendo assim, iniciamos com o Código de Hamurabi que foi baseado na lei de talião, “olho por olho, dente por dente” (primeiro conjunto de leis da história da humanidade). Após abordamos a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que tratou dos direitos universais dos seres humanos, destacando que “Todos são iguais perante a lei”, e principalmente, todos têm direitos aos serviços públicos do Estado, dentre eles a educação.

A Declaração de Jomtien (1990), conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos, se constitui o limiar para a universalização do Ensino Fundamental e por consequência, da Educação Básica. Para isso, toma como princípio as necessidades básicas e essenciais de aprendizagem de todas as pessoas (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemática e resolução de problemas).

A Declaração de Nova Delhi de 1993, possibilitou aos governos reassumir o compromisso voltado à garantia das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas assumidos em Jomtien. Ademais, a conferência de Nova Delhi enfatiza a garantia de vaga nas escolas e nos programas educacionais de todas as pessoas, pois só a educação poderia contribuir com o desenvolvimento das sociedades.

A Declaração de Salamanca (1994) é o marco principal na história da educação especial, pois menciona que todos que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola. Aos países fica o desafio de elaborar políticas públicas educacionais voltadas à efetivação da educação inclusiva. E ainda, a declaração deixa claro a necessidade de apoio dos governos, das agências financeiras, instituições, organismos internacionais, etc, a fim efetivar no cotidiano das escolas a educação inclusiva.

A convenção de Guatemala no Brasil, Decreto nº 3.956 de 08 de Outubro de 2001 tem como objetivo eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Pessoas com deficiências, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a legislação e autores citados não há dúvidas quanto ao direito a instrução pública gratuita que todas as pessoas do mundo deveriam ter. Principalmente a pessoas com deficiências. Pois a educação é um direito universal e obrigatório garantido na legislação internacional culminando com os direitos garantidos na legislação brasileira.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) todas as pessoas têm direitos iguais e a partir da Declaração de Jomtien (1990) os países precisam atender as neces-

sidades básicas de aprendizagem de seu povo. Pois a educação é propulsora para o desenvolvimento das ciências, das tecnologias, culminando com o desenvolvimento econômico de uma nação, nasce igualdade de acesso das pessoas com deficiência dentro dos sistemas de ensino.

A Declaração de Nova Delhi (1993) vem corroborar que o desenvolvimento de um país se dá através da garantia de educação para todos os povos, direito este assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos do Humanos. Tal assertiva inclui a educação das pessoas com deficiência, pois dentro do sistema capitalista essas pessoas precisam contribuir com o desenvolvimento do país. Por essa razão, a educação deve ser responsabilidade da sociedade, família, instituições, comunidade e governos.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), surge os princípios políticos e práticas da educação especial, apresentado procedimentos para e equalização das oportunidades das pessoas com deficiências. Ela é o marco da educação especial pois assegura a educação inclusiva como parte do sistema educacional dos Estados. Oriunda da Conferência Mundial de Educação Especial, a declaração reafirmou o compromisso das nações com a oferta de educação para todos.

Essas crianças deveriam frequentar uma escola próximas de sua residência, se tornando parte do planejamento educacional macro dos sistemas de ensino voltado a todos os níveis da educação. Enquanto que os diretores ou gestores escolares devem promover a acolhida de todas as crianças nas escolas, juntamente com os demais segmentos da comunidade escolar, responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar e ainda acrescenta a importância da formação dos docentes. Por outro lado, as famílias são segmentos da sociedade relevantes que devem estabelecer parceria com as escolas na educação de seus filhos que possuem necessidades educacionais especiais e a mídia deveria ser um veículo de difusão dos direitos das pessoas com deficiência. Por fim, a Declaração de Guatemala (1999) surge para combater todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências. Essa declaração reafirma os direitos das pessoas com deficiência já norteados nas declarações anteriores, outro sim, define quem são as pessoas com deficiência e conceitua o termo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

Portanto, de acordo com a pesquisa bibliográfica sobre as declarações internacionais que versam sobre os direitos das pessoas com deficiências, pode se afirmar que, tanto pessoas com deficiência, quanto as pessoas “ditas normais”, são público-alvo das políticas públicas governamentais que surgiram a partir dos acordos internacionais, tendo como origem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O artigo, portanto, apresentou a origem dos direitos das pessoas com deficiências consolidados em acordos internacionais que inspiraram as nações a legislarem sobre os direitos essenciais a própria vida. Cabe, a sociedade obterem o conhecimento dos direitos garantidos na legislação de seu país para poderem compararem o que diz a lei sobre o público-alvo da educação especial e os direitos que estão sendo efetivado no cotidiano. Assim, poderão reivindicar das autoridades competentes a implementação de política públicas que venham garantir e efetivar os direitos das pessoas com deficiência dentro do sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS

DELHI, Declaração D. N. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, Nova Delhi, 16 Dezembro 1993.

GUATEMALA, Declaração D. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Declaração de Guatemala, Guatemala, 16 Agosto 1999.

JOMTIEN, Declaração D. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Declaração de Jomtien, Jomtien, 9 Março 1990.

ONU, ASSEMBLEIA GERAL DA. Declaração Universal dos Direitos Humanos, Paris, 1948. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:A6--PqJvtNcJ:https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>>. Acesso em: 16 Abril 2019.

RABELO, Jackeline. Educação para Todos e Reprodução do Capital, 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oJz4N6fSfxAJ:periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6097/5062+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>>. Acesso em: 22 Abril 2019.

ROSA, Aruanã E. M. P. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a liberdade de orientação sexual, 2015. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RwZXCTQEr2gJ:https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/1.-ROSA-Aruan%25C3%25A3-Emiliano-Martins-Pinheiro-A-Declara%25C3%25A7%25C3%25A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos-de-1948-e-a-liberdade-d>>. Acesso em: 18 Abril 2019.

SILVA, Flávia M. A. D. Direitos Fundamentais. Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento, 2012. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/direitos-fundamentais-2>>. Acesso em: 18 maio 2019.

SILVA, Flávia M. A. D. Direitos Fundamentais. Portal de e-governo, Inclusão digital e sociedade do conhecimento, 2012. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/direitos-fundamentais-2>>. Acesso em: 18 Maio 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca - Espanha, 1994.

Educação no tempo COVID-19: capacidade de socialização, ações pedagógicas em fase de pandemia nas escolas brasileiras

Olegário João da Cruz Filho

Esp. em Gestão de pessoas - Ceut, Esp. em Gestão Financeira - Ceut, Esp. em Docência do Ensino Superior - Faespi, Esp. em Psicopedagoga - Fatepi/ Faespi. Bacharelado em Administração pelo Ceut, Curso Superior em Marketing Empresarial - Uespi. Foi coordenador dos Cursos de Administração e Contábeis da Faespi. Atualmente é professor do Curso de Administração da Fatepi/Faespi. Professor dos Cursos de Administração e Contábeis da UEMA – MA

Estélio Silva Barbosa

Mestre e Doutor em Educação pela U.C.D.B. Graduado em Pedagogia Libras, filosofia. Teologia e Educação Física. Esp. em Educação Especial. Libras e docência do Ensino Superior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.22

RESUMO

Este trabalho buscou discorrer sobre reflexões quanto à utilização de aulas não presenciais com turmas das diversas escolas pelo Brasil. A fim de atender as imprescindíveis resultantes educacionais em função da suspensão das atividades escolares presenciais numa conjuntura mundial COVID-19 neste ano de 2020 e início de 2021. Durante o período de isolamento social, em decorrência da pandemia do covid-19, procurou-se neste horizonte, alternativas emergenciais escolares que pudessem tornar mais eficaz a menor perda possível no itinerário habitual escolar dos estudantes. Diante do exposto, este artigo tem por objetivo pontualizar a EaD e aulas remotas como uma possibilidade viável de desenvolvimento da educação disseminada pelo ensino híbrido. E que cumpra medida relativa aos aspectos sociais e sua aplicação na educação, ou seja, socioeducativa. A pesquisa de natureza qualitativa se qualifica por ser bibliográfica e documental, via pesquisa participante, com base na realidade da Secretaria Municipal de Educação de Teresina - Semec, que passou a desenvolver o Programa Escola Teresinense com base em três objetivos: na pandemia devemos cuidar de nós mesmos e das pessoas próximas a nós? A educação a distância é muito pior que a educação presencial? Àqueles sem recursos não teriam condições de acesso às plataformas virtuais, aumentando assim a exclusão? Vários questionamentos neste momento de isolamento social que vivemos são complicados, mas busca superá-lo para não deixar que esse período seja desperdiçado, busca usá-lo como propulsor para mudar e melhorar a Educação.

Palavras-chave: educação. ensino remoto. espaço virtual coletivo.

ABSTRACT

This work seeks to discuss reflections on the use of non-attendance classes with classes from different schools throughout Brazil. In order to meet the essential educational functions due to the suspension of in-person school activities in a global context COVID - 19 in this year of 2020 and beginning of 2021. During the period of social isolation, due to the covid-19 pandemic, it was defined in this perspective, emergency school alternatives that could make the least possible loss in the students' usual school journey more effective. Given the above, this article aims to point out distance education and remote classes as a possibility for the development of education disseminated by hybrid teaching. And that it complies with the measure relating to social aspects and their application in education, that is, socio-educational. Qualitative research is qualified for being bibliographical and documentary, via participatory research, based on the reality of the Municipal Education Department of Teresina - Semec, which started to develop the Teresinense School Program based on three objectives: in the pandemic, it should take care of ourselves and those close to us? Is distance education much worse than face-to-face education? To those without unlocated resources of access conditions to virtual platforms, thus increasing exclusion? Several questions in this moment of social isolation that we live are complicated, but it seeks to overcome it so as not to let this period be wasted, it seeks to establish it as a driving force to change and improve Education.

Keywords: education. remote teaching. collective virtual space

INTRODUÇÃO

No decorrer do tempo a Educação à Distância-EaD, tem ganhado a imensidade no campo educacional, tendo em vista a Energética da realidade e o nível de alcance da possibilidade educativa que envolve diferentes possibilidades de ações síncronas e assíncronas, embora por muitos anos a modalidade tenha sido visualizada com desconfiança por muitos educadores, no qual estabelece juízo de valor para essa modalidade de educação.

Partindo do entendimento mental de que a educação consiste na transformação de vidas, a EaD tem se oferecido para inúmeras pessoas, como a possibilidade de transformação cobiçada, nesta direção, ao longo dos séculos XX e XXI as discussões sobre a Educação a Distância foram instruídas edificadas mediante o desenvolvimento de teorias que levam em conta a utilização das tecnologias de informação como forma de dar existência as circunstâncias favoráveis para que alguma coisa aconteça de ensino e de

aprendizagem, constituindo-se como uma modalidade de ensino resistente e vigoroso.

No que diz respeito aos aspectos jurídicos políticos, na atualidade, aparência, forma ou aspecto de Ensino a distância, possui o reconhecimento do Ministério da Educação cuja expressão encontra-se no Artigo 80 da Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, envolvendo a graduação, pós-graduação e formação continuada, além de serem utilizados por docentes e estudantes diversos, ou seja, diversidade, multiplicidade espaços e tempos.

A necessidade do distanciamento social passou a requerer a substituição das atividades presenciais por atividades remotas, o que exigiu novas possibilidades didáticas pedagógicas, com novas formas de interação pelos espaços e meios virtuais ou remotos, embora professores, gestores, técnicos e pais de alunos não tivessem a clareza de como trabalhar o Ensino a Distância principalmente com estudantes da Educação Básica.

ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E O IMPACTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

A verdade é que, para não dizer ninguém, pouquíssimas pessoas imaginavam uma pandemia com as proporções que a COVID-19 alcançou. Porém a mesma se instalou no mundo, cerca de 1.5 bilhões de estudantes ficaram fora da escola em mais de 160 países. E vários países adotaram o fechamento total de escolas, outros apenas em zonas consideradas de risco ou deixaram abertas aquelas com crianças pequenas cujos pais trabalham em setores críticos para a sociedade. Esses dados são de um levantamento realizado pelo Banco Mundial que aponta perdas na área da educação por conta da pandemia da Covid-19. Evasão escolar, impossibilidade de acompanhamento de aulas remotas e retrocesso na aprendizagem são fatores no Brasil e em países da América Latina e do Caribe.

Segundo o levantamento, cerca de 4,2 milhões de estudantes não conseguem acompanhar aulas remotas por falta de acesso à internet ou aparelhos. “Daqui para frente, a regra será a mistura do ensino presencial e à distância. Não dá para ficar tudo à distância, precisamos do brilho nos olhos e do olho no olho, e isso vai ser um desafio que estamos aprendendo a lidar”.

Para o professor, o que falta para resolver problemas educacionais principalmente no Brasil é um projeto nacional de educação: “É preciso agir mais e falar menos. Dentre essas ações, uma delas é voltar às salas de aula, não há caminho para se trilhar que não seja trabalhando na sala de aula com os alunos”, concluiu.

Aqui no Brasil, por enquanto a maior parte dos governos estaduais e municipais tem optado pelo fechamento total para reduzir as chances de que os estudantes se tornem vetores do vírus para suas famílias. Vários organismos internacionais estão publicando estudos sobre as experiências internacionais de medidas para conter a pandemia e seu efeito na educação. Eles tentam responder a perguntas como: o fechamento das escolas é importante para conter a disseminação do vírus? Quais os riscos desse fechamento? Como as escolas podem promover o aprendizado para todos, diante da diversidade de contextos socioeconômicos da população e de dificuldade de acesso de alguns para a educação à distância? Quais ações podem ser realizadas no curto prazo? Como os países estão lidando com os desafios do Covid-19 na educação? Um instantâneo das medidas políticas.

Esta é a pior crise na área de educação já vista nas demais regiões, e estamos preocupados que possa haver consequências graves e duradouras para toda uma geração, especialmente para os setores mais vulneráveis, disse Carlos Felipe Jaramillo, Vice Presidente do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe. “Os governos devem tomar medidas urgentes para recuperar o terreno perdido e aproveitar esta oportunidade para melhorar os sistemas de educação, aproveitando as novas tecnologias”.

As políticas devem se concentrar em garantir que todas as crianças em idade escolar tenham acesso às escolas reabertas e em criar as condições para o aprendizado combinado e efetivo (misto de aulas presenciais e remotas nas mesmas escolas), o que se tornará o novo normal nos próximos meses. Em nível regional, menos de 43 por cento das escolas primárias e menos de 62 por cento das escolas secundárias têm acesso à Internet para fins educacionais.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo pontualizar a EaD e acesso livre à Internet como uma possibilidade viável de desenvolvimento da educação disseminada pelo ensino híbrido e remoto. E que cumpra medida relativa aos aspectos sociais e sua aplicação na educação, ou seja, socioeducativa. Certamente foi um desafio enfrentar os limites estruturais dos estudantes e professores num tempo emergencial de curto prazo para viabilizar estratégias funcionais metodológicas de um ensino não presencial, utilizando plataformas e recursos digitais a fim de que estes diálogos acontecessem entre mestres e alunos e demais membros da sociedade.

A pesquisa de natureza qualitativa se qualifica por ser bibliográfica e documental, via pesquisa participante, com base na realidade da Secretaria Municipal de Educação de Teresina - Semec, que passou a desenvolver o Programa Escola Teresinense com base em três objetivos: na pandemia devemos cuidar de nós mesmos e das pessoas próximas a nós? A educação a distância é muito pior que a educação presencial? Àqueles sem recursos não teriam condições de acesso às plataformas virtuais, aumentando assim a exclusão? Vários questionamentos neste momento de isolamento social que vivemos são necessários na busca superá-lo e não deixar que esse período seja desperdiçado. Porém são notáveis as causas das grandes proporções que a Covid-19 alcançou. Como consequência disso, praticamente nenhuma estava preparada para lidar com as consequências naturais impostas pelo distanciamento e isolamento social. Inúmeros setores estão sofrendo para se adaptar e encontrar formas de superar

essa situação atribulada. A área da educação não teria como escapar desses enormes desafios, os quais mostram o despreparo de toda a comunidade escolar para um cenário em que a tecnologia pode ser um instrumento facilitador do processo de aprendizagem.

A maioria das escolas não conta com o suporte necessário para o oferecimento do ensino remoto ou à distância. Apesar de até estarem mais presente em instituições de ensino superior, as plataformas digitais eram aproveitadas pela minoria dos estudantes da educação, principalmente a educação básica. E do dia para noite as escolas precisaram encontrar maneiras de se adaptar a essas novas tecnologias – que não são tão novas assim. Além disso, são poucos os professores que tiveram a formação adequada para lecionar a distância. Preparar uma aula remota é bem diferente da prática presencial de sala de aula. Pois a dinâmica de interação com os alunos é outra, as formas de comunicação com familiares mudam e o conhecimento das tecnologias educacionais é imprescindível.

As crianças e os jovens também não estavam acostumados a rotinas mais pesadas de estudos em casa, ambiente no qual normalmente priorizava atividades de descanso e entretenimento. De maneira geral, os estudantes não possuíam a maturidade para lidar com a autonomia implícita no ensino a distância e aulas remotas, em especial os alunos da educação infantil e do ensino fundamental.

As dificuldades são várias, mais são normais. Esse cenário de educação e coronavírus são novo para todos os tempos emergencial de isolamento social, em decorrência da disseminação mundial do vírus COVID-19, impôs grandes Atos de instigar a todos para que realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências ou habilidades, ou seja, desafios para fazê-lo educação no Brasil e no mundo, no ano de 2020 e provavelmente todo o ano 2021. Em um primeiro momento, a solução foi paralisar de imediato as atividades pedagógicas. Em um curto período de tempo, no entanto, não demoraram as discussões a respeito das necessidades de dar continuidade aos processos pedagógicos, e principalmente, a respeito de como seria possível oferecer alternativas emergenciais à distância para atender o público da modalidade presencial qualitativamente.

De fato, foi um desafio que envolveu o desenvolvimento de habilidades e práticas por parte dos profissionais da educação, adequações às novas rotinas por parte de estudantes e profissionais que auxiliam o funcionamento escolar dentro de uma unidade de internação, com o uso das tecnologias disponíveis. Desafio maior ainda, o de não aumentar a exclusão socioeducativa e a falta de motivação que poderia vir a fomentar a evasão escolar.

Desse modo, devido às restrições provocadas pelo distanciamento social, o presente momento se configurou como tempo de aprendizagem e de abertura para novos hábitos pedagógicos que procuraram atender, da melhor forma possível, às necessidades ocasionais, conciliando as ferramentas tecnológicas disponíveis, e configurando como tal o que chamamos de ensino não presencial.

Vale ressaltar que dialogar sobre a modalidade de Educação a Distância (EAD), na perspectiva de ensino remoto ou online para a socioeducação, ainda é enigmático, principalmente quando as experiências presenciais estão em curso, sofrendo adaptações e adequações. Nesse sentido, cada experiência apresentada e sugerida desse modo, devido às restrições provocadas pelo distanciamento social, o presente momento se configurou como tempo de aprendizagem e

de abertura para novas rotinas pedagógicas que procuraram atender, da melhor forma possível, às imprescindíveis ocasionais, conciliando as ferramentas tecnológicas acessíveis, e configurando como tal o que chamamos de ensino não presencial.

No entanto cada experimento apresentada e sugerida não teriam condições em curto espaço de tempo e investimento financeiros suficientes para adequar a infraestrutura e formação docente. Assim, utilizamos estas estratégias de ensino não presencial, tão logo que preenche as condições necessárias para ser, como uma espécie de rearranjo das técnicas e recursos educacionais emergenciais. Afinal, para trabalhar com aulas não presenciais não basta somente a supremacia em dirigir, ou seja, domínio (letramento digital) das ferramentas de base tecnológico, mas, percebe-se a necessidade mínima do professor com formação pedagógica, que este tenha alguns requisitos mínimos de experiências formativas com didática presencial, adequando sua vivência para a didática virtual.

Essa experiência didática serviu como auxílio na mediação da ação dos estudantes, do professor e do uso das mídias digitais, partindo de questões que envolvem: O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Além de quais paradigmas de aprendizagem seriam avaliados para averiguação dos objetivos alcançados no planejamento da prática pedagógica. De forma mais específica, o que se pretendeu apresentar neste trabalho, foram às experiências formativas com aulas não presenciais, estas enquanto alternativas para diminuir as perdas educacionais ocasionadas pelas limitações do contexto de pandemia, e o exame minucioso dos resultados dessa experiência.

O objetivo desta exposição escrita de experiência foi refletir sobre as práticas desenvolvidas durante o exercício da docência no espaço virtual coletivo, realizadas entre o período de Janeiro a Junho de 2021, com os estudantes da educação básica do estado do Piauí no cumprimento de medida socioeducativa, entendendo que as socializações de experiências desse tipo sempre foram essenciais para subsidiar práticas em desenvolvimento, por meio dos relatos e resultados, também foram utilizadas pesquisa em sites.

Cabe ressaltar, o afastamento das escolas, levando as crianças e os jovens a estudarem em casa, mostrou em muitos casos o quanto as famílias estavam até então afastadas da escola e do aprendizado de seus filhos. Ao terem que acompanhar mais de perto a rotina de estudos deles, pais e mães percebeu a necessidades de estarem mais adjacentes e inteirados do material didático, das metodologias adotadas e dos professores.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA SEMEC EM 2020 – DISCUSSÕES

As escolas municipais através da Secretaria de Estado de Educação do Piauí estabeleceu a suspensão das atividades acadêmicas presenciais do primeiro semestre de 2020 em decorrência das condições sanitárias de situação mundial da propagação e contaminação pelo vírus do COVID-19. Caracterizado como de alto risco, os organismos internacionais, nacionais e locais, reafirmaram na ocasião tratar-se de uma pandemia.

À primeira vista, a comunidade escolar diante da interrupção temporária das atividades catou viabilizar a continuidade das aulas, a compreender os acontecimentos acompanhando diariamente através dos telejornais e boletins oficiais da Secretaria da Saúde, as fases de con-

taminação, óbitos e ações de lockdown entre outras para a diminuição de transmissão e propagação do vírus; e ainda quais seriam as suas dimensões, até porque nesta tela de compreensão pandêmica, como se conseguiria em um prazo estimável (exíguo) realizar a oferta de ensino nessa modalidade com qualidade? Não é novidade para ninguém, mas cabe aqui apontar que os estudantes e os docentes deveriam se adaptar a esta estratégia emergencial. Não seria possível propor atividades e avaliações obrigatórias, pois se exigiria de todos uma estrutura adequada e compatível com a proposta pedagógica de ensino não presencial.

Entretanto, a efetivação ou execução destas novas possibilidades de mesclar o ensino presencial com o ensino à distância por meio da Ead e aulas remotas ainda se apresenta de forma acanhada e com resistências, talvez por conta de experiências educacionais fragilizadas pela falta de investimentos adequados para atender a modalidade com qualidade e sucesso. Mais recentemente, o MEC, editou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020) legalmente implementando a perspectiva do uso de aulas a distância.

Passado o primeiro impacto, a Secretaria de Estado de Educação fomentou a discussão sobre a viabilidade da oferta de algum tipo de educação à distância. As pessoas contrárias à oferta tinham três argumentos básicos: Na pandemia devemos cuidar de nós mesmos e das pessoas próximas a nós; a educação a distância é muito pior que a educação presencial e àquelas sem recursos não teriam condições de acesso às plataformas virtuais, aumentando assim a exclusão.

Sobre os itens apresentado acima podemos evidenciar que a pandemia do novo coronavírus e as mudanças que ela impôs em nossas vidas têm afetado a saúde emocional de todos. Entender como lidar com a angústia, a ansiedade e o medo pode ajudar a minimizar seus efeitos. Para ajudar professores e outros profissionais da Educação a atravessarem este período excepcional, a SEMEC, em parceria com outras unidade escolar, criou o movimento “Saúde Emocional de A a Z”. Dentro da SEMEC estão disponíveis conteúdos gratuitos para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental refletirem e lidarem com essas questões. No canal da SEMEC no YouTube, você encontra o webinar “Professores na pandemia: quais os cuidados para a saúde emocional? uma conversa que reúne o psicanalista para tratar deste assunto.

Por conta da crise sanitária causada pelo coronavírus, o campo da Educação foi amplamente impactado por mudanças na maneira de ensinar e de aprender para as quais gestores, professores e alunos não estavam preparados. O psicanalista Christian Dunker comenta que foi necessária uma “reinvenção do modo de transmitir o saber”, não uma mera adaptação, como se tem falado. Ele salienta que a escola é um ambiente que sempre lidou com o futuro, com a preparação dos estudantes para uma realidade que virá, dos planejamentos, e, de repente, nada mais vale. “Tudo o que está presente no nosso cotidiano escolar é ainda mais afetado quando o futuro se torna incerto”, diz o autor do recém-lançado.

COMO ASSEGURAR A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

É muito angustiante para um professor estar diante da incerteza, se vamos voltar [à escola] em setembro ou se vai ser em outubro ou até quando?, Se a aula é presencial ou não.

Este é um contexto extremamente propício para o aumento da ansiedade, que é justamente o desejo de ter algum controle do futuro. Na pesquisa “A Situação dos Professores no Brasil Durante a Pandemia”, realizada por NOVA ESCOLA em maio, 30% dos docentes avaliaram sua saúde mental como ruim ou péssima em relação ao período pré-pandemia, enquanto 27% a definiram como boa e apenas 5% como excelente. Foram ouvidos mais de oito mil professores. Esses dados são mais um indicador da saúde emocional dos professores, que tiveram de passar por uma aprendizagem rápida de ferramentas digitais, dedicação quase exclusiva, somadas às incertezas e receios que a situação em si já impõe tudo isso baseado em um crivo de avaliação individual que acaba gerando sentimentos de culpa e cansaço.

Salientando que os professores estão, sim, em risco de sofrer com depressão, angústia e uma série de outros males na tentativa de dar conta do impossível: fazer com que a escola seja normal no período totalmente anormal que vivemos hoje, afirma a psicanalista Vera Iaconelli, diretora do Instituto Gerar, que oferece tratamento e desenvolve pesquisas na área de bem-estar mental. “É preciso haver uma conversa entre educadores, pais, alunos e instituições para redução de danos psíquicos de todos os envolvidos na Educação.”

Porém tem-se outras dimensões, principalmente as que tutelavam a oferta compreendiam que o fim do isolamento social e a possibilidade de oferta de educação presencial não estariam próximos, assim como não seria concebível à educação pública abdicar-se de oferecer algum tipo de ensino. Em relação à alegação contrária, os defensores da oferta contraditavam afirmando que as opções não seriam entre a oferta de educação à distância ou presencial, mas sim entre oferecer algo ou não oferecer nada. Além do mais, contrapunham afirmando que os problemas levantados pelos ajuizadores eram reais e que não inviabilizavam a oferta, mas que o quanto antes deveria ser enfrentado.

Destacou-se ainda a posição dos professores comprometidos com a oferta regular da educação à distância e remota. Segundo esses profissionais, a oferta de educação com qualidade não se realizaria de um momento para outro, pois esperavam normas legais a serem dispostas; sem falar que dificilmente seria possível a metamorfose do ambiente presencial em ambiente virtual, sem ferir os direitos dos estudantes, principalmente quando se tratava da especificidade de ensino, como o socioeducativo.

Porém, os estudantes estavam matriculados em uma escola com metodologia presencial obrigatória e dessa forma, em caráter emergencial o ensino não presencial, foi facultado através do ambiente coletivo virtual. Uma das possibilidades levantadas nesse contexto foi a de que seria importante a habilitação dos professores em cursos de preparação para a oferta de educação à distância, remota e de elaboração de material, o que inicialmente ocorreu de imediato, pois, a Secretaria de Estado de Educação e demais órgão educacional não teria condições de fazer em longo prazo a oferta desta preparação.

Apesar de ter um longo histórico de pesquisas, práticas e resistências desta modalidade, a secretaria em âmbito estadual, facilitou essa oferta emergencial de educação a distância e remota, utilizando algumas ferramentas da modalidade de Ead, com uso das mídias digitais estruturadas em: (formação, plataformas e equipamentos), definindo-se assim o ensino não presencial. Com essa estratégia, buscou-se caucionar que o ensino presencial não seria substituído definitivamente pela educação à distância e remota, mas que era preciso sobrepujar as resistências a esta modalidade e, finalmente, resguardar a reputação da modalidade de educação a

distância dos possíveis equívocos pedagógicos que seriam realizados nessa oferta.

Também sobre esse assunto, esclarece Arruda (2020, p. 262) que no sentido de diferenciar a educação a distância da convencional, as instituições de ensino buscaram programar o ensino não presencial no qual “as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de web conferências, as chamadas lives, google meet e outras ferramentas digitais que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e de organizar seus tempos de aprendizagem de forma mais próxima à educação presencial”. Desse modo, compreende o autor, baseado em Hodges *et al.* (2020) haver diferenças entre o ensino remoto e a educação a distância, principalmente pelo caráter emergencial daquela, em atendimento às necessidades circunstanciais, na ausência de educação presencial regular.

Tal estratégia admite usos e apoderamentos de tecnologias e, inclusive, tornar (mais) eficaz ou (mais) ativo; intensificar, incrementar a produção de novas ferramentas tecnológicas para o campo da educação, bem como a ajustamento disciplinado de outras já existentes, que inicialmente se propunham a outros usos, tal qual o exemplo do aplicativo Google Meet citado anteriormente ou o Zoom, no qual, a princípio, foram pensados para o espaço corporativo e não como espaço coletivo virtual.

Nesse sentido, o ensino não presencial foi uma das estratégias utilizadas diferenciando se da educação à distância, sem, no entanto, prescindir de características comuns a essa modalidade, como por exemplo, o uso de ferramentas assíncronas, como fóruns de discussão, atividades com tempo determinado de entrega e também a possibilidade do uso de gravações e vídeos.

Não obstante, “a educação não presencial emergencial pôde ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de gravações temáticas interdisciplinares semanais. Tal transmissão permitiria a participação de todos de forma simultânea” (ARRUDA, 2020, p. 266). Essas foram, portanto, perspectivas interessantes experimentadas, dadas as circunstâncias anunciadas. Retornando ao nosso contexto local a oferta do primeiro período letivo suplementar de 2020 ocorreu de 13 de julho de 2020 a 29 de janeiro de 2021, conforme calendário escolar divulgado pela SEMEC. Várias dos obstáculos apresentadas para a oferta de ensino a distância e remota não foram resolvidas antes do início das atividades, entre elas, destacamos a dificuldade de acesso dos professores às plataformas digitais e até mesmo desses alunos sem acesso tecnológico.

Embora o uso da EaD seja crescente, em especial no século XXI, o ano de 2020 se apresenta como um marco para sua utilização, tendo em vista a pandemia relativa ao Covid 19, que passa a requerer da sociedade o distanciamento social. Nesta perspectiva, a educação à Distância passa a ser movimento e processo, o que na visão de Morin (2007) refere-se:

A uma realidade em devir, que fez com que as escolas tivessem que reavaliar a formas de ensinar e de aprender, atribuindo ao Ensino a Distância, um protagonismo junto à Educação Básica.

A necessidade do distanciamento social passou a requerer a substituição das atividades presenciais por atividades remotas e EAD, o que exigiu novas possibilidades didáticas pedagógicas, com novas formas de interação pelos espaços e meios virtuais ou remotos, embora professores, gestores, técnicos e pais de alunos não tivessem a clareza de como trabalhar o Ensino a Distância ou remoto com estudantes da Educação Básica. Em conformidade com o pensamento de Sterling (2008),

Toda crise implica em transição e passagem. Ao considerar que toda passagem envolve ações ousadas e oportunidades; independentemente dos riscos e das oportunidades, toda transição possui uma dimensão de continuidade e outra de novidade.

Nesta direção à secretária municipal de educação em Teresina - PI realizou um elo com o aspecto de novidade do momento para ressignificar suas ações e alçar vôo, instituindo uma nova forma de ensinar apartando-se da didática comeniana até então líder nas ações educativas e que requereu um complexo e inevitável processo de alteração didático-pedagógica. Mesmo diante dos desafios e as dificuldades a SEMEC – Teresina – PI colocou em prática a criatividade no desenvolvimento da transdisciplinaridade, mediante pensamento ecossistêmico como uma alternativa de práxis, cujo suporte foi à teoria da complexidade de Edgar Morin (2007) e as teorias de Maturana e Varela (2005), que levam em conta a interatividade, intersubjetividade, emergência, auto-organização e causalidade como elementos fundamentais para compreender a educação na contemporaneidade.

O pensar de modo complexo não se apresenta como algo fácil ou simples. Mais se trata de contrapor as simplificações e a fragmentação da realidade, a fim de se diferir do paradigma tradicional, apoiado na separatividade, na fragmentação, na causalidade linear e numa suposta ordem. Trata-se de criar novas formas de capacidade de manter relacionamentos, de conviver bem com seus semelhantes, em uma dinâmica de compartilhamento de informações e conteúdo das atividades cotidianas que absorvem também, os conhecimentos ou aprendizados obtidos através da prática ou da vivência de estudo e escolarização que dá origem ao ensino híbrido.

O ensino híbrido pressupõe a prática de relações e compartilhamentos, em que aprender pode ser uma ação desenvolvida por diferentes maneiras. Assim a aprendizagem consiste em um processo mediatizado por diferentes espaços e maneiras, em que professores e gestores educacionais são convidados a participarem efetivamente, ou seja, Partilhar; possuir parte no processo de construção e distribuição de conhecimentos e de informações compartilhadas, por meio do ensino a distância ou remoto e em comunidade. Na perspectiva de Giddens (1991) e Lévy (1999),

A educação é construída pela comunidade mediante novas configurações que engloba além de um conjunto de pessoas e diferentes assuntos, em um mesmo local, embora não seja este um local físico, e sim virtual.

Nessa direção, o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA se apresenta como instrumento que serve de ajuda para levar a efeito uma ação física ou virtual qualquer. Tais como potencializador dos processos de compartilhamento de informações e conhecimentos, no sentido de desenvolver o elo existente entre as diferentes pessoas e estabelecer amarração para criar ligações, uma vez que quando compartilhamos informações e conhecimentos assentamos diálogos e construímos aprendizagens e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina - PI tomou a decisão de implantar o Programa Portal de serviços e informações da SEDUC/PI. Ensino a Distância e remoto com a participação de todos os integrantes da comunidade escolar, a ser desenvolvido de forma inclusiva a fim de possibilitar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

TEMPO IMPRORROGÁVEL: ENSINO POR MEIO DAS MÍDIAS DIGITAIS – RECURSOS DIDÁTICOS

O processo educativo é inacabado, e podem ocorrer de diversas formas, em múltiplos espaços, ferramentas utilizadas para a análise do ambiente externo, projetando possíveis situações futuras, auxiliando na elaboração da estratégia e metodologias diferenciadas. A aplicação dos recursos com ferramentas disponíveis em ambientes digitais possibilitaram a criação de espaços ou ambientes coletivos virtuais. Essa possibilidade de uso atendeu este público bem como as propostas pedagógicas diferenciadas e específicas, tendo como suporte a construção de cenários de aprendizagens e contextos diversos com uso de planejamentos que atendessem as características dos tempos emergenciais.

Porém, para efetivar estes cenários múltiplos de aprendizagem, que poderiam ser aplicados por meio de estratégias de ensino não presencial, foi requerido dos professores formação específico para atender a um termo relacionado com o movimento e forças do público alvo e das condições em que se apresentava a proposta de trabalho educativo. Dentre as grandes diversidades, multiplicidade, opções e diversas atribuições do docente nessa experiência de metodologia com uso de estratégias de Ead e remota pontuaram algumas: selecionar conteúdos, organizar os roteiros de aprendizagens, definir etapas das atividades, definir critérios avaliativos, acompanhar o ritmo de aprendizagem e adequar métodos e práticas de acordo com o desenvolvimento dos estudantes.

A gestão docente ocorreu em todo o processo das atividades, envolvendo a ação metodológica do professor, com mecanismos de avaliação sem intervalo, incessante, seguida, direta, sucessiva e consecutiva da participação dos estudantes, incluindo o feedback de retorno das atividades e da participação interativa. O ensino não presencial exigiu uma maior independência, liberdade, autogoverno, autossuficiência, emancipação e soberania do estudante, quanto à organização do seu ritmo de aprendizagem e do tempo de estudos, além da necessidade de construir e assumir caráter ou estado do que é responsável com a produção dos resultados assimilados.

Outro aspecto de relevância nesse processo exigiu o uso de tecnologias digitais; de um modo geral estes socioeducandos diferentemente dos demais alunos da rede pública de ensino, não dispunham de acesso aos recursos tecnológicos como: smartphones, tablets e/ou notebooks. Outro impedimento de ordem basilar, básico, ou seja, alicerçador foi o acesso à conexão de internet. Isso trouxe em um primeiro momento a exclusão educacional, por contribuir para a não participação destes estudantes nas aulas não presenciais. Tendo em vista o tempo emergencial de isolamento sanitário, as condições de aprendizagens que foram propostas para os estudantes, envolveram estratégias que provocaram uma maior preocupação com o zelo da aprendizagem pelo próprio estudante para atingir resultados de êxito escolar, na tentativa de superar as dificuldades, ampliar o crescimento pessoal e a capacidade produtiva de gerenciar seu tempo.

PANDEMIA CORONAVÍRUS E EDUCAÇÃO: AS FAMÍLIAS ENVOLVIDAS NA ESCOLA

O afastamento das escolas, levando as crianças e os jovens a estudarem em casa, mos-

trou em muitos casos o quanto as famílias estavam afastadas do aprendizado de seus filhos. Ao se verem obrigadas a acompanhar a rotina de estudos deles, responsáveis perceberam a necessidade de estar mais próximos e inteirados das metodologias adotadas pelos professores, criando assim impactos positivos do Coronavírus na educação e ressignificando a educação para desenvolvê-lo de novas habilidades. Portanto o motivo não foi agradável, é verdade, mas o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais impuseram um momento de reflexão para toda a comunidade escolar. Educadores, pesquisadores e gestores da área da Educação estão buscando meios de renovar o ensino. Por sua vez, com a pandemia coronavírus surgiu novos processos neste cenário atual.

Esse processo tem uma perda progressiva para ambos os lados. Os familiares e responsáveis se veem assoberbados com essa nova demanda combinada ao trabalho no formato Home Office e afazeres do lar, mas passam a valorizar mais os professores e a escola. Outra perspectiva, as instituições de ensino passam a ser mais cobradas por pais e mães agora com melhor faculdade de avaliar, julgamento, opinião e entendimento da aprendizagem dos filhos.

Porém outro problema que no fundo todos temos ciência, mas foi escancarado pela pandemia do Coronavírus na Educação, é a desigualdade social e de acesso a tecnologias, o que na área da Educação causa um abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e outros que sequer possuem um dispositivo eletrônico com conexão à internet dentro de casa.

As tecnologias educacionais são as principais soluções para a situação que vivemos e de maior potencial de inovação na maneira como ensinamos crianças e jovens. Contudo, a realidade brasileira está bem longe de ser igualitária, infelizmente segundo pesquisa do IBGE, apenas 57% da população do Brasil possui um computador em condições de executar softwares mais recentes. Outros estudos realizados em 2018, a pesquisa TIC Domicílio, aponta que mais de 30% dos lares no Brasil não possuem acesso à internet, que é praticamente indispensável para o serviço de ensino remoto e EaD. O resultado disso é uma inevitável acentuação da desigualdade de acesso não só aos ensinamentos de qualidade, mas do ensino básico, causando um déficit de aprendizagem ainda maior do que já temos entre alunos do sistema público e da rede particular. Fonte de pesquisa: (IBGE, tic-2018).

OS IMPACTOS POSITIVOS DO CORONAVÍRUS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Ressignificação da educação para desenvolver novas habilidades. Porém o motivo não foi agradável, é verdade, mas o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais impuseram um momento de reflexão para a comunidade escolar. Com a paralisação forçada, educadores e pesquisadores e gestores da área da educação estão buscando meios de renovar o ensino. É a oportunidade de promover novo significado a educação e de pensar em maneiras mais efetivas de desenvolver novas competências nas crianças e nos jovens, as chamadas habilidades do futuro. Conforme relatório da Dell Technologies, mencionado em reportagem da Época Negócios, os números provam que aproximadamente 85% das profissões Z e Alpha, sequer existem hoje em dia.

Assim, os profissionais de diferentes segmentos precisam ter esse entendimento e saber

avaliar as consequências de decisões em diferentes contextos. Por sua vez, as instituições de ensino precisam ensinar os estudantes a pensarem, investigarem sua criatividade para solucionar problemas complexos e visualizar cenários de oportunidades presentes e futuros, e não apenas decorarem o conteúdo para acertar as questões cobradas em uma prova ou trabalho – premissas que são à base das instituições inovadoras.

EDUCAÇÃO E PANDEMIA COVID-19: INOVAÇÃO ACELERADA

Momentos de crise sempre impulsionaram a inovação da sociedade em diversas frentes, e a pandemia do coronavírus deve ser assumida como uma nova oportunidade de acelerarmos não só as utilizações de tecnologias educacionais como discutiram no tópico anterior, mas também de alavancar mudanças nas metodologias de ensino amplamente adotadas pelas escolas. Porém, a suspensão das aulas forçou as instituições e órgãos educacionais do mundo todo a procurar experiências inovadoras de aprendizado, mais dinâmicas, efetivas e condizentes com o ensino a distância. Entanto isso, os educadores estão tendo a iniciativa de testar novas maneiras de ensinar, e a combinação dessas movimentações representa uma enorme evolução para a educação.

Se por um lado a imposição do ensino remoto e a distância causa perturbação geral da rotina de estudos, a perspectiva dessa nova realidade é o estímulo ao desenvolvimento de novas habilidades, principalmente da autonomia dos alunos, colocando-os como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Vendo-se obrigadas à direta ou indiretamente organizar sua rotina de estudos em casa, gerenciar seu tempo, planejar a realização das atividades, entre outras tarefas, as crianças e os jovens estão aprendendo sobre si mesmo. Eles estão percebendo qual o seu ritmo de aprendizado, quais suas aptidões e identificando quais são suas dificuldades.

Esse autoconhecimento não traz benefícios unicamente para os estudantes, mas todos e tudo que os cercam. De maneira geral, a autonomia e o protagonista, quais como: Reforçam o compromisso das escolas com a formação integral dos estudantes; promovem o engajamento dos estudantes com o conteúdo e a prática pedagógica; desenvolvem a capacidade de tomar decisões e a responsabilidade dos jovens alunos; contribuem para o desenho do projeto de vida e a preparação do estudante para o futuro; estimulam a participação dos jovens nas esferas política, social, econômica e cultural. Assim, nesse moderno processo educacional, o estudante tem muito mais liberdade e flexibilidade de adequar os estudos ao seu perfil de aprendizado, enquanto o professor atua muito mais como um mediador entre os conteúdos, as tecnologias e os alunos.

USO DA TECNOLOGIA COMO ALIADA DO APRENDIZADO

O suporte da tecnologia é fundamental, primeiramente eliminando barreiras físicas ou geográficas de comunicação e interação. Além disso, as ferramentas tecnológicas proporcionam conteúdos variados e interativos, como infográficos, animações, realidade aumentada, jogos educacionais, tours virtuais e muito mais. O SAE Digital conta com um amplo portfólio de recursos didáticos disponíveis para a Educação Básica no ensino remoto, sendo a maioria deles baseada em tecnologias e conteúdos digitais, os quais também serão ferramentas importantes no retorno às aulas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao unirmos alguns teóricos e pesquisadores e seus trabalhos científico estamos propondo uma boa reflexão sobre o problema abordado e instigando a conclusão do seu objetivo. Então, conclui-se, de acordo com Abreu (2011, p. 45) que esta pesquisa foi realizada na modalidade bibliográfica, do tipo descritivo e qualitativo. A pesquisa de natureza qualitativa se qualifica por ser bibliográfica e documental, via pesquisa participante, com base na realidade da Secretaria Municipal de Educação de Teresina - Semec, que passou a desenvolver o Programa Escola Teresinense com base em três objetivos: na pandemia devemos cuidar de nós mesmos e das pessoas próximas a nós? A educação a distância é muito pior que a educação presencial? Buscou também, desenvolver com base em material já elaborado principalmente de livros, artigos científicos e sites etc..

A pesquisa passou por algumas fases, inicialmente realizou-se o processo de identificação das fontes bibliográficas, através de livros, artigos e trabalhos encontrados na Internet e biblioteca da faculdade.

A coleta de dados foi realizada através de pesquisa bibliográfica, por causa da pandemia da corona vírus. No qual, houve uma busca eficácia e precisão das informações que ela transmite e Com isso, houve segurança dos dados encontrados, possibilitando uma análise mais precisa, ao conhecer as contribuições científicas sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula é um grande laboratório. Constantemente estamos testando, adequando e reinventando novas possibilidades com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, isto porque a vida também é dinâmica e estão constantemente nos apresentando novas demandas e possibilidades. A busca por adequações de práticas pedagógicas, em um período de transição e de afastamento de espaços e de distanciamento presencial, apresenta-se como possibilidade de construir novas rotinas na tentativa de encontra um novo olha para a educação.

É notório que a maioria das escolas não conta com o suporte necessário para o oferecimento do ensino remoto ou à distância. Até então as plataformas digitais eram aproveitadas pela minoria dos estudantes da Educação Básica. Do dia para a noite as escolas precisaram encontrar maneiras de se adaptar a essas “novas tecnologias” – que não são tão novas assim com já foi salientado no início deste trabalho. Salienta-se que os estudantes não possuem a maturidade e autonomia exigidas no ensino à distância e remota, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As dificuldades existem, mas o importante é que saibamos identificar essas falhas e dediquemos esforços para corrigi-las através de parâmetros de ações praticas e inovadores.

Por todos estes aspectos, este estudo teve por objetivo principal conseguir contribuir como uma escola nas quais professores e alunos encontre-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Sustentados na perspectiva da àqueles que aprendem relativos a saberem diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e

crescer cultural, social e economicamente.

Sendo assim, são importantes que as experiências e os novos arranjos pedagógicos colocados em prática emergencialmente sejam socializados e apresentados os resultados aos que se interessarem pelo viés, para que com isso, sejam discutidas suas viabilidades, potencialidades e desafios promissores. Entretanto, para que isto ocorra, torna-se necessário a constante do professor a este novo momento, que vem romper o ensino tradicional de séculos, em que o professor encontrava-se em sala de aula, com suas ferramentas também tradicionais. Este novo momento impõe que o professor se prepare, saiba usar as TIC's para transmitir a este aluno, que muitas vezes já nasceram em um mundo tecnológico, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

Muitas ferramentas já são conhecidas e utilizadas pelos professores de EaD, outras ainda serão popularizadas e criadas, mas agora o professor encontra-se na mesma exigência dos alunos: aprender sempre. Tanto por uma questão de sua própria atualização, quanto por aproveitar este novo momento que se apresenta em constante crescimento e como oportunidade de empregabilidade para este novo professor. Em relação à educação e o uso do EaD e sua contribuição para o desenvolvimento regional pode-se afirmar que a educação é multiplicadora do empoderamento e da eficácia da produção produtiva do capital humano propiciando a este um melhor aperfeiçoamento e preparação para o mercado de trabalho o que lhes acarretará elevação dos seus ganhos e melhores oportunidades.

Porém, podemos observar que manter a linha de comunicação aberta entre escola e comunidade é fundamental para alcançar uma educação de qualidade. Vimos através desta pesquisa que apesar de estarmos passando por um momento caótico, existe a possibilidade de termos um ensino eficaz, alcançando através de medidas como: utilização de meios e tecnologias digitais, um planejamento educacional voltado às necessidades reais dos alunos, considerando seu nível de maturação e desenvolvimento cognitivo e comunicação e interação escola-família e sobre tudo, com a soma de esforços entre a comunidade escolar que envolve: Gestores, professores, alunos e pais / responsáveis, que conseguiremos realizar um trabalho de excelência, contando com as tecnologias do mundo digital para o ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 2007.

_____. Cibercultura. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. As bases biológicas da compreensão humana. 5.ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

_____. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

STERING, Silvia Maria dos Santos. Ritmos e tons das ações instituintes da educação popular: um

olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá-MT, 2008.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1.2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 24 de ago. 2020.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 24 de ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em. Acesso em 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, 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. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarian-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 05 de ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - Ead em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em 05 de ago.2020

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>

A dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita em uma sala multisseriada na Escola Santo Antônio, localizada na área do campo no município de Beruri – AM, 2021

The difficulty of teaching reading and writing in a multigrade classroom at Escola Santo Antônio, located in the countryside in the municipality of Beruri – AM, 2021

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.

ORCID: 0000-0002-6838-5782

DOI: 10.47573/aya.5379.2.76.23

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita que ocorrem em uma sala multisseriada da Escola Municipal Santo Antônio no município de Beruri - AM, Brasil, 2021. A pesquisa destaca aspectos importantes que foram levantados durante a investigação que teve embasamento teórico de forma descritiva em que foi possível verificar nas abordagens de alguns autores da área de educação tais aspectos, discutindo sobre: a escola no conceito atual da leitura e da escrita, os fatores socioeducacionais que interferem no processo de ensino e aprendizagem, da leitura e escrita; a criança no contexto da leitura e da escrita e as intervenções no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A metodologia utilizada para a elaboração do presente trabalho foi a revisão bibliográfica associada a pesquisa de campo com o enfoque qualitativo. Os resultados da investigação mostraram que os alunos gostam de ler, porém tem dificuldades na escrita, também indicam que é preciso adequar o currículo para atender às necessidades dos alunos e dos professores na sala multisseriada. Diante deste contexto espera-se que esta pesquisa contribua efetivamente na prática pedagógica dos professores com base no esclarecimento dos fatores e dos sintomas que geram atraso na aprendizagem, elucidando indagações e inquietações típicas dos educadores e de todos os interessados em vivenciar, literalmente, uma escola que trabalhe as situações específicas das dificuldades de aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino na rede Municipal de Educação de Beruri-AM.

Palavras-chave: dificuldades. aprendizagem. leitura. escrita. escola.

ABSTRACT

This research aims to analyze the difficulties of reading and writing learning that occur in a multi-series hall at the Santo Antônio Municipal School in the municipality of Beruri - AM, Brazil, 2021. The research highlights important aspects that were raised during the investigation that was based on theoretical approach in a descriptive way in which it was possible to verify in the approaches of some authors in the field of education such aspects, discussing: the school in the current concept of reading and writing, the socioeducational factors that interfere in the teaching and learning process, of reading and writing; the child in the context of reading and writing and the interventions in the learning process of reading and writing. The method used for the preparation of the present work was the bibliographic review associated with the field research with a qualitative approach. The research results showed that students like to read, but have difficulties in writing, they also indicate that it is necessary to adapt the curriculum to meet the needs of students and teachers in the multigrade classroom. Given this context que esta pesquisa contribua efetivamente in pedagogical practice of teachers based on esclarecimento of e fatores of sintomas que geram atraso na aprendizagem, elucidando indagações e inquietações típicas of e educadores de all interessados em vivenciar, literalmente, uma escola that works with the specific situations of learning difficulties to improve the quality of teaching in the Municipal Education Network of Beruri-AM.

Keywords: difficulties. learning. reading. writing. school.

INTRODUÇÃO

A preocupação com as dificuldades de aprendizagem foi instaurada a partir do momento em que Dewey Montessori e tantos outros começaram a defender a ideia de escolas para todos, pois se percebeu que um método que trazia bons resultados para alguns alunos, não surtia efeitos em outros. Então, a partir de 1945, foram criados os primeiros centros psicopedagógicos com a intenção de minimizar tais problemas e em seguida vários autores, psicólogos e profissionais da área educacional passaram a buscar respostas para as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades na aprendizagem da leitura e aquisição da escrita podem e, muitas vezes, são provenientes de fatores da escola em que o aluno estuda, como: metodologia inadequada, falta de condições adequadas nas salas de aula, dentre elas a má ventilação, falta de luminosidade, et., o que para uma escola com salas multiseriadas pode ser mais agravante pois também tem a situação de faixa etária dos alunos que estudam neste ambiente.

Neste sentido, faz-se a seguinte reflexão: A escola, enquanto transmissora de conhecimentos, oferece condições favoráveis para o ensino e aprendizagem no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos em salas multiseriadas com alunos de idades e níveis educacionais diversos?

Diante desta reflexão o Objetivo geral do presente trabalho é analisar as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita que ocorrem em uma sala multiseriada da Escola Municipal Santo Antônio no município de Beruri - AM, Brasil, 2021, destacando o Objetivo específico que foi verificar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da 1ª a 5ª série da sala multiseriada da Escola Municipal Santo Antônio.

Com base nos objetivos os resultados demonstram que é preciso adequar o currículo para atender às necessidades dos alunos e dos professores na sala multiseriada, a importância do professor quanto aos níveis de aprendizagem de seus alunos, bem como o papel fundamental dos métodos empregados por eles e, principalmente, sua responsabilidade perante a observação das crianças que venham a apresentar dificuldade em aprender.

O CONTEXTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR

No passado ler era decifrar códigos, atualmente este conceito ultrapassado mudou e a leitura passou a ser vista como um processo de interação entre autor texto leitor. A concepção de leitura que consta nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental diz que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (1998, p.69).

Analisando a definição de leitura anterior e relacionando-a com a nossa maneira de ler observamos que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utilizamos para ler. A lei-

tura fluente envolve uma série de outras estratégias e recursos para a construção do significado.

Para Marisa Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregarse a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

Nas duas concepções de leitura, tanto do PCN (1998), como de Lajolo (1982) os valores enfatizados, para o processo educacional, são semelhantes. Nelas a leitura deixa de ser vista como algo mecânico e passa a exigir processos de interlocução entre leitor-autor mediada pelo texto. A interlocução é uma característica própria da linguagem. Sempre quando se fala ou se escreve há um interlocutor; essa visão de relação entre emissor e receptor na comunicação não é mecânica, mas interativa.

Neste contexto, a criança quando chega à escola, já traz consigo uma linguagem e o desempenho oral dessa linguagem que se manifesta com uma preponderância maior no início de sua escolarização, pois a criança está iniciando o processo de aquisição da língua escrita. Cabe, pois a escola, ensinar a escrita, além de continuar dando subsídios para que a criança continue a desenvolver a linguagem oral que traz consigo ao entrar na escola. Essa oralidade deve ser estimulada e melhorada.

Dessa forma, uma escola que tem como objetivo melhorar a leitura e a escrita de seus alunos deve ter em vista meios para tornar essa meta realizável, conforme enfatizado por Carvalho (2006, p. 21):

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades, que vão desde a decodificação do sistema da escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização “stricto lido sensu” até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.

Com base na abordagem do autor acima, fica evidente então que, para que o corpo discente seja atendido de forma satisfatória, na questão da aprendizagem da leitura e aquisição da escrita, todo planejamento curricular trabalhado pela escola, necessita de um planejamento da prática docente que vise à inserção social, a utilidade real destas habilidades dos alunos. Para isso funcione, torna-se imprescindível o respeito à individualidade, ao contexto social e cultural de cada indivíduo.

As Práticas docentes em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita e as novas perspectivas.

Segundo Freire (1983, p. 21), a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita e da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizado”. Dessa forma, o professor deve ter a sensibilidade e a responsabilidade de encarar o aluno como um ser em formação, mas que já possui uma bagagem conceitual sobre o seu entorno e que deve expressar o que sabe e o que pretende aprender. Portanto, sua prática deve ser baseada no ensino e na aprendizagem da leitura e escrita do seu alunado respeitando o que o aluno trás de conhecimento.

O professor organiza a dimensão interativa contextualizando o saber ao aprender. O objeto de uma aprendizagem escolar é a apropriação de um saber sistematizado pelo aprendiz e estes devem ser contextualizado de maneira que os conhecimentos possam interagir com ele, ou seja, aprendizagem da leitura e da escrita deve ter sentido e ser motivadora para o aprendiz, para que isso ocorra, é necessário o educador levar para sala de aula a diversidade textual.

Aprendizagem deve dar um contexto significativo para o aprendiz, pois é um processo contínuo e inacabado o indivíduo está constantemente aprendendo a buscar formas positivas, dinâmicas, fazendo trocas entre professor e aluno e o objeto da aprendizagem. Portanto é fundamental que o professor em sua prática pedagógica, conscientize-se que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita deve caminhar junto para que aconteça a compreensão e que esta não seja de forma fragmentada.

Entretanto, vale refletir sobre como o professor está trabalhando sua prática pedagógica com qualidade, que requer formação continuada para que seu processo de ensino-aprendizagem seja realmente eficaz, conforme enfatiza Delors (1998, p. 53):

Para melhorar a qualidade da educação, é preciso antes tudo, melhorar a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores. Pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida.

Sem a dúvida formação, suas práticas tornam-se obsoletas e mecânicas. E a maior prova disso são os professores que ainda utilizam somente os métodos tradicionais no ensino da leitura e da escrita, como cópias intermináveis, cartilhas com padrões silábicos, dentre outras.

Nesse sentido, mais uma vez destacamos que a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura e da escrita é expor o aluno a uma diversidade textual, isto é, ir além do livro didático. Ao contrário do que se pensou durante muito tempo, a concepção de que o aprendizado inicial de leitura deve preocupar-se em converter letras em sons é um engano; e a consequência disso é o fato de a escola ter formado grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, porém com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

Portanto, fomentar as estratégias de leitura e escrita a fim de redigir textos diferentes pode ser sem dúvida, uma das melhores formas de contribuir com a aprendizagem, e que na escola devem fazer uso, pois estes existem e devem ser trabalhados para que aprendam a ler e escrever, para isso é necessário ensinar que as estratégias de leitura e da escrita devem estar presentes ao longo de toda atividade, pois é muito mais do que possuir estratégias e técnicas. Ler e escrever é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, quando ensinamos a ele deve se levar isso em conta, então professores e alunos devem estar motivados, esta não pode ser considerada uma atividade competitiva através da qual ganha prêmios ou sofrem sanções.

A criança no contexto da leitura e da escrita

Ao contrário do que muitos acreditam, ao ingressar na escola, a criança já leva sua própria “bagagem” de conhecimento. Diferentemente do que se acreditava nas décadas passadas, onde a criança era tida como uma “tábula rasa”, pronta a ser preenchida, estudos comprovam que o processo da leitura e escrita infantil dá-se mesmo antes do ingresso na vida escolar.

Para Freire (1983), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, a criança já tem sua própria forma de leitura, feita através dos objetos e situações típicos de sua vivência, de seu contexto.

[...] se pode em sentido estrito de construção, usado este termo como Piaget o usou quando falou da construção do real na criança, ou seja, o real existe fora do sujeito, no entanto, é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. É precisamente isso que temos descoberto que as crianças fazem com a língua escrita: têm reconstruí-la para poderem apropriar-se dela.

Portanto, a criança tem suas próprias ideias e concepções sobre o contexto em que está inserida e de maneira alguma deve ser tratada como um receptáculo vazio. Para que isto não aconteça é fundamental que o professor tenha a sensibilidade de encarar e respeitar aquele indivíduo como um ser em formação, dotado de uma vida externa cheia de sentimentos e inquietações tão comuns à infância e à adolescência. Com relação aos alunos do interior do estado, dependendo da localidade onde reside, esta realidade é ainda mais diferente, pois estes são acostumados com a aprendizagem oral, passada dos mais velhos para os mais jovens e é fundamental que o professor aproveite este conhecimento para iniciar o processo de educação formal.

O ensino-aprendizado no multisseriado

Debatido o elo entre ensinar e aprender, o resultado da ação consumada de cada um – o ensino e a aprendizagem – deve ser aqui refletido enquanto seu acontecimento em meio ao multisseriado das escolas da zona rural. Neste meio, o processo deve ocorrer completamente diferente do que na zona urbana, respeitando-se as respectivas características uniformes de cada local. Isso não vinha acontecendo, uma vez que a zona urbana se auto estabelece como padrão epicentral de educação na qual o campo deve se espelhar e apreender os preceitos nela formulados. Pelo que consta no parágrafo único da resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que Intitui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo – a respeito da diferenciação entre a educação no campo e a educação na cidade:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorandose na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB 1, 2022).¹

Neste sentido, o ensino-aprendizagem deve acontecer a partir daquilo que a comunidade campesina possui e tende a oferecer de sua cultura para o material educacional da sua escola, não deixando de receber conhecimentos que não provém deste meio, nem tampouco esquecendo da unidade patriótica que a educação visa propor, tratando-nos enquanto uma série de resultados diferenciáveis advindos da formação escolar oferecida que servem a um mesmo setor, a nossa pátria. Todos estão ensinando e aprendendo pelos interesses (mercadológicos) do país.

Contudo, não se pode declarar igualdade entre uma escola de centro urbano com condições de ensino regulares e com as devidas ferramentas para sua eficiência à disposição do mesmo, e uma escola de um povoado afastado onde tenha somente um ou dois banheiros, com

¹ Resolução CNE/CEB 1, 2022. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20.04.2022.

uma cantina e armazém pequeno, numa sala de aula hajam duas ou mais séries juntas sob a responsabilidade de apenas uma professora que cumpre o papel de psicóloga, de mãe – ou tia, como assim ainda são chamadas as professoras de escolas de zona rural – e atuam como diretoras, entre outras funções, como ajudante da zeladora da escola, e esta, que por sua vez, também se torna responsável por ser segurança, porteira, merendeira, dentre uma série de infindáveis possibilidades de desdobramento para funcionalidade do espaço onde trabalham. Uma mera reflexão para diferenciar cada realidade.

Não basta seguir um padrão para dizer que a educação ocorrerá da melhor forma, nem o campo seguir o que a cidade tem como base em suas instituições, nem uma escola de zona rural plagiar o mesmo que outra escola do campo exerça com eficiência. Faz-se necessário que as escolas do campo possuam uma proposta educativa voltada a multisseriação, com enfoque na formação dos/das professores/as tanto em nível de graduação como em formação continuada para implementação de metodologias; procedimentos e técnicas de ensino que busquem a apropriação do conhecimento; adequação do conteúdo pedagógico à realidade do campo; e melhoria da estrutura física das escolas, a fim de atender de modo eficaz e inovador e as retirem do anonimato.

Quando o ambiente escolar provém da natureza do trabalhador rural, se não levam-se a sério tais recomendações e um olhar de seriedade para a condição em que se encontra, o multisseriado pode sentir divergências entre ensino e a aprendizagem, sendo que:

O ensino multisseriado, seguindo as diretrizes curriculares, sequências didáticas e políticas públicas voltadas ao modelo urbano, pode ser influência negativa no processo de aprendizagem, que pode ser observado quando os educandos ingressam no ensino fundamental anos finais, visto que, essa modalidade de ensino é organizada em series/ano, não há uma linearidade, é como se houvesse uma lacuna de um ciclo para o outro, é notável que a maioria dos sujeitos sentem dificuldade de acompanhar o trabalho pedagógico que é desenvolvido, acarretando na reprovação e até evasão dos estudantes (SANTOS, 2016 p.7).

Nesta perspectiva, os professores devem ter cuidado quanto esta ausência de linearidade, que pode fazer com que eles não saibam, em meio à este modelo de ensino, se o processo de ensino/aprendizagem rendeu os resultados necessários à eles, professores, e um aprendizado consciente e útil aos alunos, evitando o descontrole para com a sala multisseriada e a perda das metas estipuladas durante os planejamentos escolares para estas turmas.

Pelo que nos lembra Santos (2016, p.1); o que se pode perceber é que essa nomenclatura de ensino se torna complexa tanto para docente quanto para o aluno, ou seja, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, é necessário compreender a prática pedagógica, e os desafios enfrentados pelo docente e educando no processo de aprendizagem, nas turmas com essa configuração.

Apesar de dificultar, não implica numa total sensação de desespero. Mas é possível admitir que é uma provação diferente de qualquer outra, testando os sentidos, a atenção, o bom senso e uma série de características do(a) educador(a), que tende a buscar respostas para além daquilo que veio encaminhado pela coordenação escolar enquanto conteúdo anual a ser trabalhado.

MARCO METODOLOGICO

Projeto da pesquisa

O presente estudo teve como foco analisar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita em uma sala multiseriada que engloba alunos de 9 anos a 12 anos do 3ª a 5ª série, na Escola Municipal Santo Antônio, localizada na Comunidade Bela Vista, Bela Vista. 69430-000 Beruri - Am.

Teve como enfoque o método qualitativo que segundo Prodanov (2013, p. 70) “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Desta forma, a pesquisa qualitativa não considera os sujeitos do fenômeno como números estatísticos, mas como sujeitos que são atores de um contexto social, que envolvem problemáticas, valores e cultura próprias de cada sociedade e que interagem dinamicamente entre si.

Tipo de pesquisa

A pesquisa desenvolvida foi a fenomenológico hermenêutico que de acordo com Gonzaga (2006, p. 85):

Para a fenomenologia, o ato de conhecer através da filosofia, da ciência e da pesquisa centra-se na percepção do mundo vivido como uma atitude natural, procurando aprender a totalidade das sensações, da cognição de representações simbólicas com os outros, através de suas emoções, sonhos, desejos, imagens.

Sendo assim, o ser e o mundo passam a ser um conjunto dotado de significados, e não uma mera soma de partes. Na fenomenologia observa-se e estuda-se os fenômenos da forma natural para entender suas características e consequências.

Instrumento e técnica de coletas de dados

Os instrumentos utilizados foram: observação e entrevista semiestruturadas.

A primeira atividade realizada para esta pesquisa foram observações e anotações das atividades dos educandos frente aos exercícios, envolvendo a leitura e a escrita. Ruiz (2002, p.50) enfatiza que:

Observar é aplicar a um fenômeno ou um problema, captá-lo tal como se manifesta. Situa-se a observação, particularmente, na fase inicial da pesquisa, mas perdura durante todo o processo, alternando-se com a experimentação, pois é necessário observar os resultados das manipulações das variáveis após os experimentos.

Depois foi feita entrevistas que segundo Gonzaga (2006, p. 97),

Consiste em uma conversação com o propósito de obter informações para uma investigação, envolvendo duas ou mais pessoas. Contudo não é somente uma simples conversa orientada por um objetivo definido. Os tipos de entrevistas são as seguintes: entrevista não estruturada, entrevista semiestruturada ou padronizada, entrevista com recursos visuais, entrevistas identificadas e assinadas.

A entrevista foi utilizada por revelar a concepção das pessoas acerca de vários problemas educacionais, porém, de forma espontânea. As primeiras entrevistas foram direcionadas

aos alunos, pela necessidade de constatar que fatores poderiam estar gerando dificuldades de aprendizagem.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Serão apresentados e analisados os resultados da investigação que teve como objetivo: analisar as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita que ocorrem em uma sala multiseriada da Escola Municipal Santo Antônio no município de Beruri - AM, Brasil, 2021.

Organização dos resultados

Constatou-se que de cada oito crianças que apresentam dificuldades para aprender, seis não possuem problemas de saúde ou passam por privações alimentares, entretanto, não recebem o devido carinho e a atenção por parte dos pais ou responsáveis, o que em sua maioria, acreditam que ler para seus filhos e incentivá-los quanto aos estudos é desnecessário.

Os alunos entrevistados demonstram bastante interesse pela leitura, embora que dos oito entrevistados, dois responderam que apresentam dificuldades tanto na leitura quanto na escrita. Com relação ao esclarecimento de dúvidas com professores, somente um não as tira, pois acaba esquecendo de perguntar, já os demais sempre perguntam quando não entendem o assunto.

Ao perguntar o que poderia ser feito na escola para incentivar a leitura, um aluno respondeu que deveria haver uma biblioteca. Outro disse que deveriam existir mais livros, dois disseram que os alunos deveriam comportar-se mais durante as aulas e quatro acham que deveria existir uma professora específica de leitura.

Nota-se então que os alunos gostam de ler e que gostariam que a escola oferecesse mais oportunidades quanto à leitura.

Foram entrevistados sete pais ou responsáveis pelos alunos da comunidade de Santo Antônio. Dos oito pais entrevistados, todos consideram que a leitura é muito importante para a formação do ser humano. Somente um afirmou que não gosta de ler. Perguntou-se se os pais têm o costume de ler para seus filhos, quatro disseram que sim e os outros afirmaram que não.

Quando indagados sobre o tempo que dedicam a ajudar seus filhos com os deveres escolares, cinco pais admitiram dedicar pouco ou nenhum tempo a essa tarefa e três afirmaram que ajudam seus filhos diariamente.

Quanto à questão respeito do incentivo que os pais oferecem às crianças, dois dos entrevistados disseram comprar livros para os filhos, outros dois compram livros infantis e pedem às crianças para que leiam para eles e quatro pais disseram que somente falam aos filhos sobre a importância da leitura.

O apoio e o incentivo dos pais são imprescindíveis para a aprendizagem dos filhos, quando uma criança, é criada em um ambiente rico em estímulos, ela tende a desenvolver-se mais rapidamente e tanto sua linguagem quanto sua escrita apresentam níveis diferentes das crianças que não tiveram esta oportunidade. Porém, este apoio, muitas vezes, não vem e isso acarreta sérios problemas no processo de leitura e escrita. Comprovou-se que a maioria dos pais

não ajuda seus filhos com os deveres escolares e isso é, deveras, preocupante.

Foram entrevistados cinco professores da Escola Municipal Santo Antônio. Todos eles concordam que a habilidade da leitura é fundamental para o crescimento do potencial cognitivo dos discentes, mas principalmente para a melhoria da sociedade em que vivemos. Os docentes, em sua maioria, utilizam uma mistura de métodos que vão da pedagogia Tradicional ao Construtivismo. Um deles não tem um método específico, apenas procura adequá-los à realidade dos educandos e apenas um disse sentir dificuldades quanto ao trabalho com a multisseriação. Constatou-se que nem sempre essa mistura de métodos utilizada pelos professores é eficiente, pois Barbosa afirma que o primeiro erro da escola e conseqüentemente dos professores é oferecer tratamento igual a seres desiguais.

Com relação aos fatores que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, cinco professores acreditam que são duas as causas: falta de apoio por parte dos pais e falta de compromisso e de formação dos próprios professores. Um acredita que deveria existir material específico para a alfabetização nas escolas e outro docente frisa a falta de um ambiente alfabetizador na vida das crianças. Somente um profissional enfatizou que os fatores interferem na aprendizagem são de ordem social, cultural, familiar e socioeconômicos.

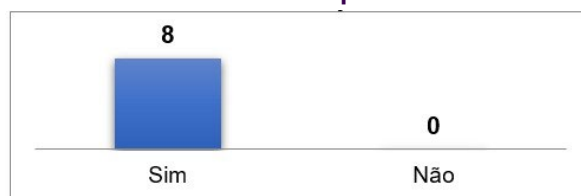
O professor que citou os fatores externos possui uma visão mais esclarecida acerca dos problemas de aprendizagem, entretanto, os demais professores consideram que todos os indivíduos dependem de muitos fatores positivos para que possam aprender de forma satisfatória. Um fator que não foi lembrado pelos profissionais foi o fator físico e biológico, que influencia bastante na aprendizagem ou não, nas habilidades da leitura e da escrita. Um professor entrevistado enfatizou a importância da criação de cantinhos da leitura em sala de aula e os outros sete profissionais acreditam que a construção de uma biblioteca com acervo considerável, ajudaria bastante. Também foram citadas a importância da formação do alfabetizador e a necessidade de materiais específicos para o trabalho com a alfabetização.

Avaliação dos resultados

Avaliar requer pensar uma nova concepção em relação às práticas metodológicas, ou seja, desvencilhar-se da concepção tradicional de pensar a educação. Com base no levantamento dos dados feitos por meio da observação e entrevistas com os participantes da investigação os resultados encontrados para revelar a concepção das pessoas acerca de vários problemas educacionais, porém, de forma espontânea. As primeiras entrevistas foram direcionadas aos alunos, pela necessidade de constatar que fatores poderiam estar gerando dificuldades de aprendizagem. Foram realizadas oito entrevistas com crianças de 9 a 12 anos.

A primeira pergunta foi: Você gosta de ler?

Gráfico 1 - Gosto pela Leitura

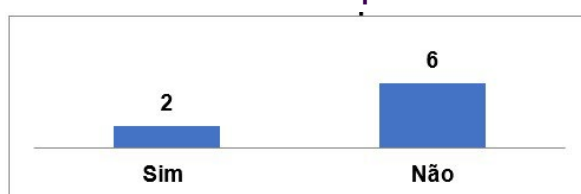


Fonte: Dados da pesquisa

O gosto pela leitura foi unânime entre os participantes, o que evidencia que estes alunos se sentem incentivados quanto à prática da leitura.

A segunda pergunta foi: Você tem dificuldades para escrever?

Gráfico 2 - Dificuldade para escrever



Fonte: Dados da pesquisa

Dos oito participantes um apresenta dificuldades na escrita, dois apresentam problemas quanto à leitura e 6 não consideram que têm dificuldades na leitura ou na escrita.

Sabe-se que a relação professor-aluno é fundamental para que a aprendizagem ocorra de forma segura, tranquila e satisfatória, portanto, dos oito discentes entrevistados, somente uma criança mantém uma relação de cordialidade com sua professora.

Quando os participantes foram indagados a respeito do que poderia ser feito na escola em que estudam para incentivar a prática da leitura, as respostas foram as seguintes:

Aluno C: Ter mais livros.

Aluno D: é bom ter um professor de leitura.

Dos oito entrevistados, um considera que a sala de aula disciplinada melhoraria muito a leitura. Um considera que para que a leitura fosse realmente incentivada deveria existir uma biblioteca. Seis acreditam que a leitura deve ser incentivada por uma professora específica e o último acha que a leitura deveria ser feita por meio de deveres de casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo observou, a importância metodológica para a regência de turmas multisseriadas. A criatividade e a proficiência dos docentes em elaborar em sua prática pedagógica métodos capazes de atender a complexa dinâmica de ensinar duas ou mais turmas ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

A pesquisa foi fundamental para o entendimento de situações vivenciadas diariamente pelos professores e principalmente pelos alunos num espaço multisseriado em é preciso pensar de forma múltipla, diversificada, e assim, apresentar aos alunos, diferentes alternativas para que

ele construa a sua aprendizagem. Com relação aos métodos empregados pelos professores, recebeu-se a mistura do método de Paulo Freire e do Construtivismo e apenas um professor admitiu sentir dificuldades com relação à multisseriação, porém, os índices de aprendizagem da leitura e da escrita nesta escola continuam inferiores ao que se espera.

Num país onde a educação é o primeiro setor a receber cortes quando ocorrem as ditas “crises”, a única arma de um professor para desenvolver um bom trabalho é investir no potencial do aluno e fazer dele o alicerce para a construção do conhecimento, contrariando as estatísticas e probabilidades, acreditando que qualquer pessoa, independente de poder aquisitivo, é fundamental para a nossa sociedade e merece uma educação com condições de igualdade e acima de tudo com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 69-70.

CARVALHO, S.M.G. Educação na Reforma Agrária: Uma política pública. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação Em Educação na Universidade Federal do Ceará/Fortaleza, 2006.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONZAGA, A.M. A Pesquisa em Educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs) Pesquisa em educação. São Paulo: Loyola, 2006.

LAJOLO, M. Leitura em crise na escola. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

PRODANOV, C. C. Metodologia do trabalho científico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUIZ, J.A. Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOS. C. A. S. Currículo, Infância e Educação Corporal: Fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) campus Bauru, 2016.

Alfabetização no foco em tempo de pandemia na rede municipal de Goiânia: como as planilhas de avaliação e as propostas contribuem no processo de aprendizagem?

Ana Flávia Balduino Marciano Lisita

DOI: [10.47573/aya.5379.2.76.24](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.76.24)

O processo de avaliação é algo constante na aprendizagem, mas como registrar o avanço dos estudantes na sua aprendizagem? Recorrer somente à memória, ou a infinitos registros individuais? Como perceber o nível global e individual da turma dentro de um único documento? O que elaborar para mudar resultados negativos?

No ano cheio de adversidades a rede municipal de educação de Goiânia traz uma proposta de Alfabetização em foco, com uma dinâmica de avaliação diagnóstica e de monitoramento, usando como ferramenta planilhas.

As planilhas entram como uma forma resposta nessa forma de monitorar a progressão dessa aprendizagem. Uma ação de pesquisa científica e real, saindo do ponto empírico para algo com comprovação e renovação constante de monitoramento; Ao fazer uso da planilha como direcionador da ação o professor conta com uma ferramenta que dá a ele a real situação de sua turma. Mostra onde é mais urgente dentro de todas as reais prioridades dos anos iniciais de alfabetização. Também junto a estas veio sugestões de intervenção para cada item elencado nessas planilhas, dando um norte ao trabalho docente.

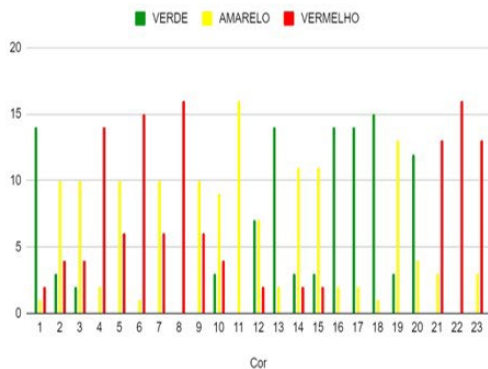
Após tempo de isolamento e educação a distância, era importante que se fizesse uso de um instrumento de fácil compreensão de qualquer um que se importe com o avanço e superação das defasagens ocorridas nesse tempo. As planilhas demonstraram o ponto inicial de nossas turmas. Em uma leitura semiótica dá aos envolvidos no processo de aprendizagem a clareza de pontos importantes e sensíveis que têm mais urgência de serem trabalhados, observando os conhecimentos fundamentais para estes estudantes dos anos iniciais.

As planilhas se tornam um instrumento de observação da progressão destes conhecimentos de forma a dar um direcionamento das ações do professor consolidando o que foi aprendido e introduzindo os que ainda não dominam. Tornando esse acompanhamento uma ação mais científica, com coleta de dados, registro e monitoramento destes saberes, de forma individual e coletiva. As planilhas trazem uma organização dentro dos conhecimentos linguístico e matemático divididos em eixos. Um formato que facilita também o momento de planejar as atividades de intervenção. Uma intervenção que acontece de forma individual e coletiva.

...o professor também o toma como seu objeto de conhecimento, ou seja, permanece atento aos "fatos objetivos": o aluno passa a ser um objeto de estudo do professor, que o capta apenas em seus atributos palpáveis, mensuráveis, observáveis. Sua prática avaliativa revela intenções de coleta de dados em relação ao aluno, dele registrando dados precisos e fidedignos. (HOFFMANN, 1993)

Planilhas setembro agrupamento 1 ano vespertino. E.M. A.F.de Oliveira-2021

PROJETO ADMINISTRATIVO DE VIGILÂNCIA		PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DE CONHECIMENTO FUNDAMENTAL PROPOSTO EM Setembro de 2021		PROFESSORA REGINEIDE - 1º ano do Ensino Fundamental	
Nome	Turno	Grupos	Nome	Grupos	Nome
Regineide	1º de estudantes matutinos	1º de estudantes vespertinos	1º de estudantes vespertinos	1º de estudantes vespertinos	1º de estudantes vespertinos
Distribuição para o grupo finalizado					
<p>Objetivo 1 e 2 - Avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos básicos.</p> <p>Objetivo 3 e 4 - Avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos avançados.</p> <p>Objetivo 5 e 6 - Avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos avançados.</p>					
PROFESSOR(A)	CONTEÚDO	CONTEÚDO	CONTEÚDO	CONTEÚDO	CONTEÚDO
Regineide	1. Identificar e nomear as partes do corpo humano.	2. Reconhecer e nomear as partes do corpo humano.	3. Reconhecer e nomear as partes do corpo humano.	4. Reconhecer e nomear as partes do corpo humano.	5. Reconhecer e nomear as partes do corpo humano.
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1
25	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1
<p>Legenda: VERDE (Conhecimento adquirido), AMARELO (Conhecimento em desenvolvimento), VERMELHO (Conhecimento prioritário).</p>					



A tabela traz os dados de forma clara, o gráfico ao lado também dá um parâmetro do desenvolvimento da turma. Os pontos em vermelho são os conhecimentos prioritários a serem trabalhados. Uma vez que esses vêm sendo trabalhados com atividades direcionadas e o uso de novas avaliações para monitorar a progressão desses conhecimentos. Uma ação bem científica com dados concretos individuais e coletivos do andamento das turmas.

O uso da planilha como forma de avaliar o desempenho da turma e suas necessidades torna esse processo mais real e vai de encontro ao que Luckesi afirma da função avaliativa:

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1999, p. 173).

E sendo uma avaliação diagnóstica e processual passa também a ser inclusiva, uma vez que individualiza o que cada estudante sabe e prioritariamente deve ser oportunizado a este. As atividades passam a ter comandos específicos para nível e necessidade de cada estudante. Já é um discurso antigo de que as salas de aula são heterogêneas com várias culturas e níveis de conhecimento. Da necessidade de atender a todos e ao mesmo tempo a colher a diferença. A avaliação diagnóstica utilizada nas planilhas facilita até neste momento, sendo ela a maior parceira do professor na hora de direcionar as propostas de trabalho.

Com um plano de ação que vai de forma gradativa buscando sanar as dificuldades, dá ao professor o foco a ser trabalhado concretamente. Tira da forma empírica de avaliar ou conduzir o trabalho para um plano com dados e coleta de dados. Torna o ato de ensinar e avaliar algo recorrente e permanente, não apenas com período distante e com datas marcadas.

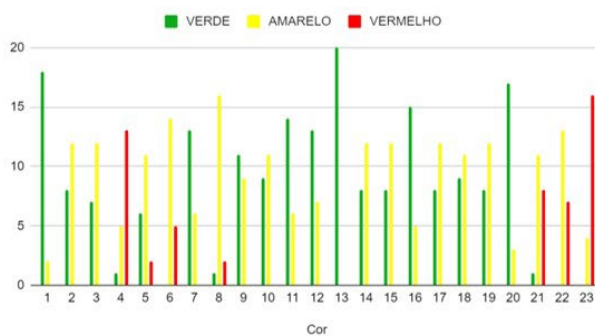
Hoffman defende essa avaliação de forma dialógica, conhecendo como o estudante se

apropriada na relação da ação-reflexão-ação. O professor nessa relação epistemológica compreendendo como o estudante age sobre o objeto do conhecimento.

Essa progressão e esse avanço real podem ser visto pelas planilhas preenchidas ao longo do processo, segue a segunda do mesmo agrupamento, já com alguns pontos melhorados e outros a serem trabalhados. Dando assim a real noção do movimento da apropriação do conhecimento:

Planilhas outubro agrupamento 1ano vespertino. E.M. A.F.de Oliveira-2021

The image displays two spreadsheets and a bar chart. The left spreadsheet is a grid with columns for subjects (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Inglês, Arte, Educação Física) and rows for students. The right spreadsheet is a summary table with columns for subjects and rows for students, with a color-coded legend (Verde, Amarelo, Vermelho) indicating performance levels. Below the spreadsheets is a bar chart showing the total number of students for each color category across 23 subjects.



Luckesi (2016) afirma que quando a avaliação está atrelada a proposta pedagógica ela traz resultados efetivos. Uma avaliação como qualificação no lugar da quantificação de valores: a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:

- a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
- o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível da satisfatoriedade no que estava sendo trabalhado. (LUCKESI, 2016)

O objeto deste estudo foi desmistificar a avaliação no uso de planilhas e dados, com ação direto ao ponto necessário tanto no campo coletivo de uma turma de alfabetização, como individual de cada estudante. Porque se eu olho e vejo pontos em minha planilha crítico, ou seja, em vermelho, pontos estes que a turma precisa dominar, eu vou ali fazer proposta de ações, planejar atividades dentro desse ponto.

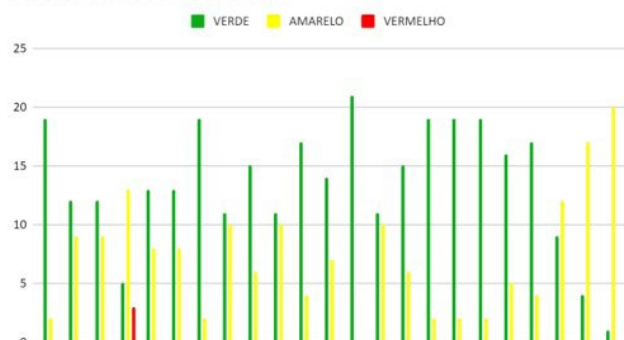
Para que a avaliação se tome um instrumento subsidiário significativo da prática educa-

tiva, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. A ciência pedagógica, hoje, está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento do educando. (LUCKESI, 2016)

Como prova da efetiva ação do rigor técnico científico, nas nossas salas de aula temos os avanços vistos na planilha final do ano de 2021, desta turma de alfabetização, vinda para a escola depois de 2 anos de pandemia.

Planilhas dezembro agrupamento 1ano vespertino. E.M. A.F.de Oliveira-2021

VERDE, AMARELO e VERMELHO



A interpretação semiótica mostra o quão efetivo o trabalho de intervenção com mapeamento dos avanços dos conhecimentos prioritários deu resultados positivos. Claro que ainda não está dentro do nível esperado para uma turma que termina o primeiro ano do ensino fundamental, mas comprovadamente bem mais preparados do que estariam. E o melhor é que a partir da planilha é possível que o novo professor do ano seguinte dê continuidade ao trabalho. Tornando os dados coletados ao longo dos meses uma ponte de trocas e saberes entre pares docentes e gestores escolares.

Uma triste herança deixada pela pandemia foi a defasagem no nível de aprendizagem dos estudantes brasileiro principalmente os oriundos das redes públicas de ensino. E neste cenário é importante ter o engajamento de todos nas propostas que forem apresentadas como forma de avançar ou minimizar esses prejuízos na vida escolar de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 39ª ed. 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf. Acesso em 22 abr. 2016.

_____. Projeto Alfabetização em Foco Orientações para a alfabetização - slides SME Goiânia; agosto .2021

_____. Orientações específicas aos alfabetizadores durante a pandemia. SME/Dirped/Gerefu, 2020:

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação - Universidad de Los Pueblo da Europa - UPE e Unidade de San Lourenço - PY T. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço - Asución- PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

aluno 33, 34, 35, 36, 37, 38, 77, 79, 85, 87, 90, 94, 101, 103, 108, 109, 110, 115, 119, 122, 123, 131, 135, 136, 137, 139, 167, 168, 169, 172, 187, 188, 190, 202, 203, 204, 210, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 255, 256, 259, 260, 261, 263, 264, 265
ambiental 187, 199, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220
analfabetismo 103, 172, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 190
aprendizagem 15, 50, 53, 54, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111
ativa 65, 100, 116, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164

B

brincadeiras 71, 73, 75, 81, 82, 91, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 111

C

capitalismo 13, 19
cenário 46, 53, 60, 71, 80, 87, 121, 128, 138, 141, 142, 144, 147, 175, 178, 192, 193, 196, 204
cidadania 47, 85, 88, 90
cognitivo 70, 71, 72
coletivo 15, 16, 190, 236, 241, 270, 283, 287, 289, 290
construção 20, 21, 22, 23, 27, 31, 33, 37, 39, 40, 47, 49, 71, 73, 75, 78, 80, 82, 83
cordel 167, 169, 170, 174, 175
cultural 12, 14, 20, 43, 61, 91, 92, 100, 102, 109, 117, 132, 136, 155, 160, 161, 193, 196, 197, 198

D

deficiência 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54
democracia 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
democrática 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96
desafios 13, 19, 49, 55, 86, 87, 96, 109, 111, 114, 115, 116, 126, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138
dialético 13, 18, 19, 20, 120, 233
direitos 14, 17, 19, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54,

direitos educacionais 42, 267, 270, 271

docência 60, 63, 67, 68, 94, 127, 128, 135

E

EAD 151, 152, 155, 156, 160

educação 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 85, 86, 88, 89, 90, 94

educação inclusiva 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 259, 266, 267, 268, 271, 275, 279, 280

educacionais 14, 16, 19, 21, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 88, 89, 91, 101, 102, 130, 132, 135, 141, 142, 145, 148, 152, 153, 156, 157, 175, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 188, 189, 190

ensino 4, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

ensino remoto 224, 283, 286, 290, 293, 294, 295

escola 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 32, 33, 38, 40, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 61, 64, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 120, 127, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 153, 155, 161, 163, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 178, 179, 184, 186, 187, 189, 190, 200, 202, 203, 210, 213, 216, 217, 218, 219, 223, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 246, 247, 248, 249, 251, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265

F

família 17, 45, 75, 90, 106, 143, 167, 186, 246, 255, 264, 265

funcional 26, 40, 49, 103, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 191

G

geogebra 222

gestão 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

ginástica 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69

I

inclusiva 4, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

infanto-juvenil 167, 170, 175

inspeção escolar 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148

internet 52, 120, 138, 141, 202, 203, 221, 222, 223, 226, 227, 230

J

jogos digitais 114, 121, 125

L

laboral 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69

legislação 17, 19, 42, 43, 46, 49, 52, 53, 54, 73, 74, 75, 76, 86, 133, 144, 190, 241, 244, 245, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 279, 280

leitura 23, 32, 38, 46, 75, 79, 86, 93, 99, 100, 103

letramento 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176

língua portuguesa 23, 26, 29, 31, 32, 33, 37, 38

linguística 23, 24, 25, 26, 29, 33, 37, 38, 39, 40

literatura 45, 57, 71, 78, 125, 167, 168, 169, 170, 175

ludicidade 71, 73, 74, 81

lúdicos 99, 103

M

matemática 45, 113, 114, 115, 118, 121, 122, 123

materialismo 13, 18, 19, 20, 233

modelagem 222, 230, 231

P

participação 14, 15, 17, 18, 20, 51, 58, 66, 67, 68, 76, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 91

PcD 42, 43, 47, 53, 54

pedagógicas 73, 74, 91, 102, 108, 118, 126, 127, 128, 133, 138, 148, 151, 152, 154, 164, 170, 172, 174, 175, 178, 180

peças 15, 34, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

planejamento 52, 53, 81, 82, 91, 95, 102, 114
políticas 14, 16, 19, 21, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 74, 76, 89, 90, 91, 132, 145, 147, 148, 152, 156, 157, 174, 175, 178, 179, 180, 183, 184, 188, 189, 190
práticas 15, 16, 18, 47, 51, 58, 69, 72, 75, 80, 88, 89, 91, 96, 101, 102, 108, 109, 110, 131, 135, 138, 144, 147, 148, 151, 154, 157, 158, 159, 164, 169, 170, 172, 175, 176, 178, 180, 189, 190
professores 4, 23, 32, 38, 47, 48, 50, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Q

qualidade 16, 17, 19, 34, 48, 51, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 66, 67, 68, 74, 85, 86, 88, 89, 90, 96, 100, 114, 120, 136, 138, 141, 145, 147, 149
qualidade de vida 51, 53, 57, 58, 60, 61, 66, 67, 68

R

realidade 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 44, 46, 53, 58, 65, 66, 67, 72, 74, 76, 80, 82, 85, 86, 90, 91, 92, 100, 101, 103, 107, 119, 122, 128, 131, 132, 133, 137, 138, 146, 151, 153, 154, 155, 157, 164, 167, 175, 184, 185, 187, 188, 195, 196, 198, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 218

S

saúde 43, 54, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68

T

tecnologia 17, 43, 51, 53, 60, 75, 124, 127, 128, 129, 131, 137, 138, 139, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 163, 164, 165
tecnologias 51, 52, 58, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139
texto 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
textual 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40

V

virtual 131, 136, 137, 202, 203, 283, 287, 289, 290, 291, 296



AYA EDITORA
2022