



EDUCAÇÃO:

Um universo de possibilidades
e realizações

Vol. 2

Dr. Alderlan Souza Cabral



AYA EDITORA
2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

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 Toczec 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 Chiroli

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: um universo de possibilidades e realizações [recurso eletrônico]. / Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 321 p.
v.2

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-039-1

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77

1. Ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Tabela periódica dos elementos químicos. 4. Língua portuguesa - Variação. 5. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 6. Escolas indígenas. 7. Surdos - Educação. 8. Educação especial. 9. Pesquisa - Metodologia. 10. Educação de jovens e adultos. 11. Formação de professores. 12. Atividades criativas na sala de aula. 13. Matemática recreativa.. I. Cabral, Alderlan Souza. 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.....12

01

Análises dos limites e alcances do tratamento das variações linguísticas no ensino fundamental II, em uma Escola Municipal de Autazes-AM/Brasil, no período de 2017-2018..13

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.1

02

O lúdico e a tabela periódica: construindo conhecimento de forma lúdica, em turmas da Proeja no Instituto Federal do Amazonas.....23

Jorge Pontes Koide

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.2

03

Estratégia para compreensão leitora: uma questão que perpassa a formação do professor das séries iniciais, na cidade de Autazes-AM/ Brasil, no período de 2017-201831

Deuvalina Batista Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.3

04

Processo de aculturação na escola indígena “Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit” no município de Manaus-AM/Brasil41

Antônio Ruiz da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.4

05

A pesquisa e metodologia científica em sala de aula como apoio pedagógico49

Sandraléa Socorro Lima dos Santos Andrade

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.5

06

Orientação pedagógica na educação bilíngue de surdos da teoria á prática56

Rosiane Silva Monteiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.6

07

Gestão democrática e relações interpessoais entre gestor e professores em uma Escola Municipal na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-202166

Francisca Pereira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.7

08

Desafios docentes em tempos de pandemia na educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola pública da cidade de Manaus/AM – Brasil77

Maria Laodicéia Sampaio Girão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.8

09

O lúdico como estratégia no ensino de matemática nas operações de adição e subtração para o 1º ano do ensino fundamental86

Cleonice Dias de Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.9

10

A produção escrita do aluno surdo na rede regular de ensino: um repensar sobre o processo avaliativo97

Edilvânia Pureza Von Paumgarten de Aguiar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.10

11

Estratégias para o ensino de química a partir da tecnologia do curtimento de peles de peixe..109

Obenésio Silveira de Aguiar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.11

12

A gestão participativa e políticas públicas: desafios e possibilidades123

Dilceane Anselmo Bentes Prado

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.12

13

Jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil: o aprender e o ensinar pelas trilhas da ludicidade133

Raimundo Sandro Gomes Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.13

14

Sala de aula invertida: uma proposta para o ensino e aprendizagem de matemática, para alunos do ensino médio, turno integral da rede pública estadual na cidade de Manaus, Amazonas, Brasil - anos 2020/2021145

Antonio Paulo Correa Alves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.14

15

O ensino da literatura numa perspectiva dialógica: uma proposta para a formação de leitores em uma escola pública na cidade de Manaus-AM/Brasil157

Leni Bina Oliveira de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.15

16

Projeto político pedagógico, expectativa da base nacional comum curricular: um olhar sobre a atualização do ppp em uma escola estadual de tempo integral na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2019-2021173

Claudia Maria Duarte Figueiredo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.16

17

Metodologias ativas dentro das práticas de leitura e produção textual181

Manoel Genivaldo de Melo Nascimento

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.17

18

O projeto político-pedagógico como eixo norteador de ação pedagógica na escola: desafios para a gestão escolar193

Paulo Roberto Oliveira Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.18

19

Acesso e permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no espaço escolar204

Naildo de Menezes Bezerra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.19

20

Evasão na educação de jovens e adultos (EJA): causas e consequências215

Charles Maciel Lopes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.20

21

A educação superior: uma avaliação a partir da implantação do curso normal superior228

Suelda de Paula Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.21

22

O uso das tecnologias digitais no ensino de matemática durante o período de pandemia da Covid-19240

Jacinandro de Menezes Bezerra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.22

23

A língua portuguesa: leitura e interpretação de textos e o uso das tecnologias no Ensino Fundamental II252

Simone Figueiredo Mariano

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.23

24

Ensino de geografia: uma estratégia de ensino na educação de jovens e adultos263

Nelia Alves de Negreiros

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.24

25

Tecnologia e educação: uso das TICS no ensino da biologia275

Jociney Martins Cavalcante

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.25

26

**Aquisição da aprendizagem significativa:
família escola por intermédio do lúdico em uma
escola municipal da cidade de Manaus-AM/
Brasil, no período de 2019-2020286**

Maria do Perpétuo Socorro Lima Aquino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.26

27

**Funcionamento e organização das salas de
recursos multifuncionais para alunos com
autismo296**

Francisca Elizandra Palheta Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.27

Organizador310

Índice Remissivo311

Apresentação

Este livro compreende uma coletânea de textos elaborados por diferentes mestres e doutores que realizaram suas práxis de pesquisas no campo da Educação. As pesquisas exemplificadas nesta obra apresentam um processo dinâmico, contínuo, sistemático e integrado em todo o currículo escolar. Apresentando uma linha do ensino de forma cooperativa e integrada em que todos os educadores e em especial o professor, precisam assumir um papel ativo e de relevância, vendo o educando como um ser global que deve desenvolver-se harmoniosa e equilibradamente em todos os aspectos físicos, mental, emocional, social, moral, estético, político, educacional e vocacional.

As obras inseridas tornam-se relevantes, pois o ensino aprendizagem é que viabiliza a formação integral do educando. Apresentar-se-á um conjunto de reflexões e experiências vividas nas escolas públicas. É, com certeza, mais uma referência na construção de uma educação compromissada.

Apresentar-se-á propostas inovadoras, onde o aluno é o protagonista, construtor do seu próprio conhecimento e o educador será o mediador e a escola um ambiente incentivador juntamente com família e a sociedade como todo.

Atualmente quando se fala em educação ainda existem muitos entraves que de alguma forma engessam a mesma, isto é, dificultam o seu desenvolvimento do ensino aprendizagem. O livro apresenta sugestões, para se desenvolver uma sociedade mais igualitária, comprometida em usar as ferramentas de transformação para uma sociedade mais humanizada. Com as reflexões e experiências vividas pelos profissionais que atuam como atores nesse processo. Almeja-se maior rentabilidade na agregação de valores educacionais, onde a sociedade precisa entender que o ensino aprendizagem é uma ferramenta de suma importância para a construção de um mundo melhor.

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

01

Análises dos limites e alcances do tratamento das variações linguísticas no ensino fundamental II, em uma Escola Municipal de Autazes-AM/Brasil, no período de 2017-2018

Analysis of the limits and scope of the treatment of linguistic variations in elementary school II, in a Municipal School In Autazes-AM/Brazil, in the period of 2017-2018

Alderlan Souza Cabral

Universidade Del Sol

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Prof.º Dr. Enrique Lopes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.1

RESUMO

O presente estudo objetiva-se em analisar a formação dos professores para interpretar as variações linguísticas existentes na região foco desta pesquisa, direcionando o olhar acerca do ensino da língua portuguesa na escola. A formação docente se faz necessária devido a exuberância das diversidades da língua existente nas regiões da Cidade de Autazes-AM/Brasil, com ênfase na sociolinguística, essas diferenças carregam a história de cada povo, cada comunidade. Nesse sentido, essa diversidade na escrita e na fala são um apanhado dos modos de vida dos nativos falantes da língua portuguesa. Optou-se por uma pesquisa exploratória descritiva, com o enfoque qualitativo. Os resultados apresentam que os professores consideram muito importante a formação para se obter o conhecimento das variações linguísticas, para saber como trabalhar em meio à grande variedade de dialetos com seus alunos, promovendo-os assim um ambiente escolar socialmente cultural.

Palavras-chave: variações linguísticas. língua portuguesa. formação docente.

ABSTRACT

This study aims to analyze the training of teachers to interpret the existing linguistic variations in the region that is the focus of this research, directing the look on the teaching of Portuguese at school. Teacher training is necessary due to the exuberance of the diversities of the existing language in the regions of the City of Autazes-AM/Brazil, with an emphasis on sociolinguistics, these differences carry the history of each people, each community. In this sense, this diversity in writing and speech is an overview of the ways of life of native speakers of the Portuguese language. We opted for a descriptive exploratory research, with a qualitative approach. The results show that teachers consider training very important to obtain knowledge of linguistic variations, to know how to work in the midst of the wide variety of dialects of their students, thus promoting a social cultural school environment.

Keywords: linguistic variations. portuguese language. teacher training.

INTRODUÇÃO

Penso que o mundo é um acorde imenso de imensas geografias e diferenças. Nenhum homem é igual a outro homem. E só por esse mistério a vida já vale a pena. (Roseana Murray)

Este artigo foi motivado por um histórico de reflexões que se vem observando nesses últimos anos, a respeito do debate sempre presente nas muitas esferas sociais sobre a diversidade linguística. Por ser este um campo de inúmeros interesses, as questões que motivam as investigações também são múltiplas e exigem uma prática de pesquisa qualitativa, aliada a teorias também pertencentes a campos diversos.

Este estudo trata das variações linguísticas usadas pelos falantes nativos da Cidade de Autazes Amazonas Brasil. Estudos realizados a partir de uma perspectiva sociolinguística têm mostrado uma forte tendência de variedades rurais transformarem-se em dialetos urbanos em consequência de um êxodo do interior rural para as áreas urbanas. A urbanização de dialetos

rurais é o cerne dos processos de mudança e padronização linguísticas no Brasil, devendo ser entendida no contexto de um país em desenvolvimento.

Os professores formados em língua portuguesa possuem poucas habilidades para lidar com as diversidades das variações linguísticas existentes em cada região. A ausência da qualificação deste profissional na valorização e domínio das variações centraliza-se em compreender como o sistema socioeducativo favorece os docentes meios para tais qualificações.

O problema central que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou que os professores não estavam sensibilizados para a noção das diversidades linguísticas existentes dentro do espaço escolar. Diante disso procurou-se saber: **Pergunta Central:** Em que consiste a formação dos professores para interpretar às variações, no ensino fundamental II, na Escola foco desta pesquisa, localizada no Município de Autazes-AM/Brasil, no período de 2017-2018? **perguntas específicas:**

Como se dar a relação os aspectos didático-pedagógicos das práticas docentes com os saberes linguísticos em sala de aula? Quais são as relevâncias dos conhecimentos em linguísticas, para a vida dos alunos, na escola foco desta pesquisa? De que forma viabilizar maior agregação de valores no ensino aprendizagem para os alunos do ensino fundamental II, com metodologias e estratégias linguísticas?

Objetivo Geral: Identificar a formação dos professores para interpretar às variações linguísticas no ambiente escolar; verificando a consonância existente entre o discurso dos docentes sobre as práticas de ensino e as orientações curriculares dos PCNS, quanto à pluralidade linguística e cultural.

Objetivos Específicos: Descrever a formação dos professores para interpretar às variações linguísticas no material didático nas aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental II; Compreender como se dar a relação dos aspectos didático-pedagógicos das práticas docentes com os saberes linguísticos; Apresentar as relevâncias dos conhecimentos em linguística, para a vida dos alunos, do ensino fundamental II, no Município de Autazes-AM/Brasil, no período de 2017-2018;

Como forma de operacionalizar esses objetivos, procede-se com base nos pressupostos teóricos-metodológicos da Sociolinguística Educacional, da pesquisa-intervenção, à elaboração e aplicação de sequenciação de atividades, procurando articular a abordagem da variação linguística à percepção da língua como patrimônio.

O ensino de língua portuguesa, na escola, deve considerar os diversos usos da língua no Brasil, levando o aluno a “[...] reconhecer seu saber prévio sobre a língua e ajudar a desenvolvê-lo; ampliar seu repertório linguístico e garantir seu acesso às diversas variedades linguísticas”. (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 107). Assim sendo, será possível falar-se de um processo natural que ocorre pela diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos ou do falante nativo.

O presente artigo enfoca resultados, cujos mesmos apresentam-se neste trabalho, obedecendo às normas éticas e legais vigentes. Espera-se, que este artigo, propicie ao leitor maior entendimento sobre o tema variação linguística e o uso da linguagem de acordo com as mais diversas situações sócio interativa, e contribua com os diversos trabalhos que abordam as apli-

cações (e implicações) da Sociolinguística em sala de aula.

AS DIVERSIDADES LINGUÍSTICAS

Variedade linguística” é o termo usado para se referir a diferentes maneiras de usar a língua de um mesmo país. Essas variedades linguísticas resultam da variação de uma língua que ocorre devido a múltiplos fatores como faixa etária, escolaridade, região, contexto social e cultural.

É importante ressaltar, ainda, que as variações linguísticas se inter-relacionam, por isso é comum que um mesmo falante apresente mais de uma delas, além disso, para que a mudança ocorra, em determinado momento, ambas, a substituta e a substituída, coexistirão, apenas com o reconhecimento pela maioria dos membros da comunidade de prestígio.

Em síntese, é preciso considerar que as variações podem ocorrer nas diversas manifestações da língua, é uma característica inerente das línguas naturais. Constitui um fenômeno regular, sistemático, motivado por regras do sistema linguístico, cada uma delas possui suas regras próprias e não aleatórias. No entanto, Camacho (1988) exemplifica é comum a imposição da norma linguística do grupo dominante, considerando-a como a correta, inculcando a distinção entre “correto” e “incorreto”, visão conservadora de língua e elitista, em detrimento das variações estigmatizadas. De maneira geral, com essa forma de tratamento da língua, muitas vezes também propagada pela escola, ajuda-se a criar uma forma de discriminação social.

De forma geral, segundo o estudioso, a escola não dá conta de uma pedagogia para trabalhar as variações linguísticas e acaba fortalecendo o preconceito linguístico; e, por conseguinte, ajuda na manutenção de poder da classe dominante, como bem lembra Labov: “a causa primária do fracasso educacional não são as diferenças linguísticas, mas o racismo institucional” (LABOV, 1984).

Então pode-se dizer que a língua tem variações e, embora seja a mesma, tem diferenças de região para região, de pessoa para pessoa, dependendo do nível de intimidade (formalidade) entre as pessoas, faixa etária, classe social, nível de educação, profissões, afiliação social etc.

Ao reconhecer as possibilidades de variação da língua, se está sendo coerentes em afirmar que ela expressa a variedade cultural existente na sociedade.

A variação linguística é herança sociocultural e segundo Murrie (2004, p.15), “[...] é a seiva que mantém a língua viva e de que é impossível impedi-la, por mais que tente fossilizar a língua, ditando regras a ser seguida, ela sempre surpreende com sua diversidade”. Para Leite e Callou (2002), a variação linguística é um retrato da vivência social dos indivíduos, e a sua comunicação depende do meio em que ela vive. Tornando a linguagem como centro da evolução humana. Dessa forma a linguagem abrange todo contexto de evolução do ser, tornando-a representação e diferenciação dos povos.

A diversidade linguística não se restringe a determinações motivadas por origem Sociocultural e geográfica. Um mesmo indivíduo pode alterar entre diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo-se o contexto social, propriamente dito. (MUSSALIM, 2005).

Segundo Murrie, (2004), pode-se analisar o fenômeno da variação linguística de diver-

sos modos, dentre eles o cultural e o comunicativo. Culturalmente, a língua representa a experiência humana de modo específico, sendo atualizada pela linguagem como um recorte comum da realidade interiorizada pelos falantes, que precisam da língua para construir seus referenciais mínimos de convivências; a relação entre língua e cultura.

No aspecto comunicativo, a língua representa a instituição de regras que determinam e demonstram as possibilidades comunicativas, pois cada ato verbal resulta de um processo intencional de ação, visando transformar pensamentos e ações. (MURRIE, 2004).

A variação também é descrita como um fenômeno pelo qual na prática corrente de um determinado grupo social, em um momento e em um lugar, uma língua nunca é idêntica ao que é praticado em outro momento e lugar outro é grupo social. O termo variação também pode ser usado como sinônimo de variante.

Dentro dessa imensa gama de variações linguísticas os usuários de uma língua se apropriam das variantes informais, adquiridas no seio familiar, para depois, num processo mais sistemático e, de forma gradativa, apropriarem-se de estilos e gêneros mais formais os falantes que utilizam a chamada “norma popular” distanciam-se da norma culta é por meio da língua que ela difere das formas de linguagem de forma sistemática e coerente. Uma nação tem várias características distintivas, e uma delas é a língua. Isso pode variar dependendo de fatores como tempo, espaço, nível cultural e a situação em que uma pessoa está se manifestando verbalmente.

PCNS RELAÇÃO FALA E ESCRITA

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (1998), a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. Por isso, ao repassá-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos os acessos aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todo cidadão.

No tocante os, PCNs afirma-se sobre o trabalho com a modalidade oral, a necessidades de seu uso como base para o desenvolvimento das outras modalidades comunicativas e, por conseguinte ampliação das possibilidades discursivas do discente.

PCN (1998, 67) Ensinar língua oral deve significar para a escola à possibilidade de dar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. “Ensinar linguagem oral” não significa trabalhar a capacidade de falar, pois este já é domínio pleno do discente, mas significa auxiliar o desenvolver do domínio dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de Língua portuguesa e de outras áreas e, por conseguinte serão aplicados na vida social no sentido mais amplo do termo.

Como já se ressaltou um aspecto importante presente no documento é que não se pode mais empregar somente o nível mais formal de fala para toda as situações. A escola precisa se livrar da ideia – enfatiza o documento – de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita.

Os quadros Curriculares Nacionais propõem duas modalidades diferentes de atividades para trabalhar a oralidade, são a escuta e a produção de textos orais, ambas indiscutivelmente fundamentais para a aquisição da variante escrita e, por sua vez, permitem ao aluno familiarizar-

-se com o diferente para fazer demandas sociais de comunicação. Abaixo discutiremos ambas as atividades:

A escuta visa ampliar o conhecimento discursivo, semântico, pragmático e gramatical envolvido na construção dos discursos. Além disso, são enfatizados elementos de linguagem não verbal, como gestos, expressões faciais, postura, tom de voz, etc. A utilização de instrumentos de escrita limitou-se aos suportes, além do uso direcionado. Comparação de mecanismos de linguagem não-verbal.

Lembre-se que a escuta de textos pode ser real ou gravada, escrita (ou não) pelos alunos. São relevantes para o processo de aprendizagem porque as anotações proporcionam ao processo de análise uma compreensão real da relação oral-escrita, pois os dados podem ser transcritos, retornando a partes que não foram bem compreendidas, destacando partes que apresentam características típicas da língua, etc.

A produção de textos orais privilegiará a produção dos diferentes gêneros orais do cotidiano, pois para o documento o texto, independentemente de ser de algum suporte, também é relevante como unidade fundamental de instrução, lembramos que na Produção Oral permanece a língua não travada em sua variante escolhida, mas a comparação entre esta variante e as demais é permitida, permitindo ao aluno ampliar seu léxico, sabendo que a variante que ele fala não perde nada da considerada escolhida.

Um aspecto relevante que também é ressaltado é que na produção de textos orais, o documento combina o planejamento prévio da linguagem oral com a escrita - dependendo da intenção do falante, das características do destinatário, das necessidades da situação e os Objetivos definidos.

Na visão dos PCNs (1998), a produção textual Oral seria aquela atividade em que os alunos são orientados tanto para a preparação prévia – elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos – quanto para o uso em situações reais de interlocução – gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições, teatros, leituras expressivas.

Assim para os PCNs (1998) estes exercícios significam colocar os alunos em situações reais de interlocução, apenas ouvido, ou participando ativamente, com ou sem interferência, o que tende a proporcionar aos alunos conhecimentos teóricos e práticos acerca da produção oral, proporcionando assim o aluno apreender as capacidades comunicativas para uma efetiva participação social.

A variação linguística é um fenômeno natural; A língua portuguesa, como todas as línguas, apresenta inúmeras variações e está sujeita a mudanças temporais - históricas - e espaciais - geográficas. No entanto, esse fato não é compreendido pela grande maioria da população brasileira, que ainda acredita que a língua é um objeto homogêneo e unificado. Essa ideia de consistência há muito é promovida por professores que baseiam o ensino de línguas apenas em gramáticas normativas e ignoram a diversidade linguística no ambiente escolar, talvez por falta de preparo para lidar com variações linguísticas.

CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS E PERCEPÇÃO LINGUÍSTICAS DA ESCOLA FOCO DESTA PESQUISA

Sobre o tipo de relacionamento que mantêm os responsáveis com os alunos, notou-se que a maioria das mães preferiram não responder, embora um bom número de pais tenha dado sua contribuição. Eles alegam que partes das crianças nasceram na Vila do Novo Céu- Autazes /AM, e que moram em zona rural, até então, por a escola estar em Zona rural. Foi até uma questão importante, para se verificar a relação afetiva com a terra que moram, tópicos abordados na questão seguinte:

Os responsáveis, afirmam que gostam do local onde vivem, justificando, de modo geral, que é por causa da tranquilidade, da boa convivência, ar puro, muita floresta, peixes, terras para trabalharem. Alegam que gostam da vida que tem, destacam a vitória sobre os desafios, o fato que nada há a reclamar, que é feliz, tem tranquilidade no local onde vivem vida e saúde boa, uma família maravilhosa, momentos de carinho e de brincadeiras com os alunos.

Em relação à renda, uma grande parte vive da bolsa família, dado pelo governo federal. Outra parte é aposentada, e outros vivem da pecuária agricultura e pesca.

Entender a parte educacional desses responsáveis é interessante, pois partes deles terminaram apenas a quarta série primária.

Se a grande maioria cursou apenas a antiga quarta- série, o índice dos que sabem ler e escrever é elevado. A análise que permite concluir que as famílias apresentam baixo índice de leitura, o que colabora em parte para as diversas variações linguísticas da região esse é um fator determinante.

Os responsáveis têm imagem positiva ou muito positiva sobre a escola, destacando-se a opinião de que os funcionários marcam pelo profissionalismo e de que a escola prima pela formação e preparação dos seus profissionais, pela atenção e preocupação com os alunos, pelo diálogo com os responsáveis, pela aprendizagem proporcionada, pelo cuidado com o processo educativo.

Quando o professor não sabe lidar com as variações linguísticas que existem na sala de aula, o preconceito leva à discriminação, levando a problemas na interação entre alunos e entre alunos e professores, fazendo com que a sala de aula se torne um só lugar. de exclusão social.

Desta forma, é importante que o professor incentive a integração para que os alunos possam compreender as diferenças na língua portuguesa. Conhecer e expressar essa diversidade é, portanto, essencial para entender a linguagem como um processo vivo e sempre em transformação.

O professor deve ser capaz de compreender que a linguagem consiste em variações linguísticas e que estas devem ser respeitadas dependendo da situação de produção; Superar a discriminação devido aos diferentes modos de falar dos brasileiros por meio de atividades de interação prazerosa.

Perspectivas metodológicas

De um conjunto grande de instituições de ensino básico, públicas e privadas, no muni-

cípio de Autazes/Amazonas-Brasil, privilegiou-se uma escola para a coleta de material de pesquisa. Trata-se de uma escola pública, cujo atendimento está voltado para alunos da educação básica do ensino fundamental II.

A seleção dessa escola foi vinculada a pelo menos duas questões. A primeira questão diz respeito ao propósito de encontrar uma escola diferenciada em termos de infraestrutura físico-educativa. Em geral, alguns aspectos como: indisciplina, horários livres, ausência de Professores Regentes nas aulas, falta de material didático aparecem como argumentos para justificar certas atitudes de não enfrentamento do tema do trabalho em sala de aula. Alguns aspectos estruturais foram levados em consideração (construção, estado de conservação das salas de aula, laboratórios, etc.), que levam a certos aspectos funcionais (relação entre família, professor e assessoria pedagógica, diálogo constante entre professores e serviço pedagógico, etc.) e outras consequências para a relação docente com seu item de trabalho. O objetivo deste estudo é descrever a formação de professores para interpretar as variações linguísticas do material didático nas aulas de português como matéria de ensino, conforme indicado.

Na escola há uma integração entre professores e demais funcionários no sentido de acompanhar e monitorar o comportamento dos alunos na chegada à escola, durante a aula, no recreio e no final da aula. A escola possui um preceptor que atende esta demanda. É comum, quando solicitado, o acompanhamento psicológico junto a alguns alunos e familiares, dado o trabalho do núcleo de apoio psicopedagógico da própria escola, através do CRÁS.

A segunda questão diz respeito à possibilidade dada pela escola em relação ao contato com professores qualificados academicamente; com professores que já têm um percurso diferente, basicamente no sentido de uma formação consistente. Os professores da escola são e especialistas em sua maioria. Trata-se de pensar, antes de tudo, em professores que reúnem condições teóricas e didáticas para o exercício de seu fazer pedagógico, mais que em parte precisam serem mais compromissados, embora já se ressalte que a tônica da problematização deste artigo não está em si relacionada a essas condições. Apostar na relação com o saber, tendo por base o modo como vem considerando, abre horizontes para a questão da subjetividade, sobretudo para a instância discursiva da aula, como lugar de (re) criação contínua de saberes e das diversidades linguísticas existente na região.

Portanto, essa condição foi interessante como ponto de partida para mostrar que os diferentes efeitos da relação do professor com seu objeto de trabalho e com as orientações oficiais em sala de aula não se devem a uma falta isolada de teoria. Os professores reúnem, informações (e/ou conhecimentos) sobre o objeto e sobre as diretrizes, a considerar os efeitos da circunscrição imaginária sobre a Língua Portuguesa, bem como das diversidades linguísticas.

Da coleta do material de pesquisa

A coleta de material da pesquisa se baseou, notadamente, na aplicação de questionários e conversa com parte dos docentes, com autorização prévia dos participantes da pesquisa. Posteriormente, foram transcritas.

O trabalho de pesquisa se desenvolveu em diversas frentes, tendo cada uma delas sua importância relativa para a consecução dos objetivos previamente traçados. Assim, foi realizado o planejamento, as entrevistas, as observações – etapa essa que foram seguidas para análise e

interpretação dos dados, até se concluir a esta escrita final.

A partir de um conjunto de perguntas estruturadas, a ideia era consistir em conhecer o ponto de vista do professor, seja teórico ou não, referente a aspectos mais gerais (como o que seria ensinar, aprender, ser professor etc.), bem como a aspectos mais pontuais sobre o ensino de Língua Portuguesa no que tange as variações. Essa entrevista se mostrou relevante, no âmbito deste trabalho, pois, a partir dela, percebe-se que o professor assume uma sedução pelas atividades linguísticas, sobretudo necessita-se de qualificação para se trabalhar com melhor ênfase no ensino aprendizagem.

Da constituição e análise de *corpus*

Sob a perspectiva teórica a que se tomou base, o corpus concerne àquilo que foi recordado, pontualmente, pelo pesquisador para ser considerado, como objeto de exploração teórico-analítica. Na esteira de Orlandi (1984).

Reporta-se uma visão concentrada dos procedimentos de ensino reportado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa Qualitativa e nos resultados do questionário “formação do professor” com o objetivo de verificar a necessidade de analisar o objeto desta e a necessidade de se localizarem, mais precisamente, os usos linguísticos de acordo com os contínuos abordados por Bortoni-Ricardo (2005).

Percebeu-se o quanto é preciso capacitar os docentes para esclarecer e conscientizar os alunos de que não há linguagem errada ou certa, mas, sim, diferenças atreladas à adequação dos usos linguísticos e conforme a situação sociointerativa; esclarecer o que é preconceito linguístico, reforçar a imagem positiva dos alunos como usuários competentes da língua portuguesa e de se trabalharem os usos linguísticos, de acordo com os contínuos rural-urbano, oralidade letramento e monitoração estilística, para que os alunos se conscientizem da adequação da linguagem conforme o interlocutor, a situação de comunicação, os objetivos da interação e o gênero textual. Embora alguns alunos compreendam a relação ‘usos-falante’.

Necessário, ainda, identificar os usos linguísticos, relacionando-os à faixa etária, ao espaço onde são usados, ao nível de escolaridade, e atualizá-los aos contextos mais e menos formais.

Não perdendo de vista a perspectiva de que as diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa integram o objeto de trabalho do professor. Ou seja, conforme se vem considerando, neste trabalho, essas diretrizes orientam o fazer pedagógico do professor, não podendo ser tomadas, em tese, como o objeto em si de trabalho.

O olhar teórico-metodológico sobre o fazer pedagógico do professor, tornar-se relevante pois busca dimensionar a instância discursiva da aula não como um espaço idealizado em que, supostamente, as relações discursivas se fechariam, mas, sim, como um espaço em que o professor é quem precisa responder pelas variações linguísticas do ensino de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo nesta pesquisa foi analisar a formação dos professores para interpretar às

variações linguísticas no material didático usado nas aulas de Língua portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola Municipal na Cidade de Autazes – Amazonas Brasil. Inicialmente, buscou-se as bases teóricas a fim de esclarecer conceitos em relação à linguística, abordagens e reflexões em relação ao ensino de língua portuguesa moderna,

Na sequência, após o levantamento bibliográfico, se dar prosseguimento a este trabalho de caráter indutivo e natureza conceitual qualitativa com abordagem exploratória descritiva, analisando os dados coletados para evidenciar o resultado proposto, inicialmente, no objetivo geral da pesquisa. Na busca desse resultado, realizou-se uma entrevista oral com uma amostra dos professores de Língua portuguesa do Ensino Fundamental II, constituindo, assim, o corpus de análise deste artigo.

No que se refere a qualificação docente para lidar com o tratamento das diversidades da língua existente na região, contactou-se que eles conhecem parcialmente. Quanto ao tratamento dado à variação linguística em sala de aula, os professores reconhecem e exploram mais a variação de nível lexical sem explicar as razões de ocorrências desse fenômeno. Pois na graduação de língua portuguesa a disciplina de linguística o acadêmico estuda de forma parcial,

Enfim, se espera que esta pesquisa possibilite uma reflexão sobre a melhor forma de como reconhecer, valorizar e tratar a variação linguística no livro didático e na sala de aula de Língua portuguesa, considerando o contexto de ensino e aprendizagem na cidade de Autazes Amazonas Brasil para tornar possível um ensino público da Língua portuguesa e suas variações com relevância com qualidade.

O professor de língua portuguesa precisa ter conhecimentos sobre as diversidades linguística. Ela procura mostrar como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas, em diferentes situações e como a escrita é uma situação particular que deve ser considerada.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al* (Org.). Por que a escola não ensina gramática assim?. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 71–107.

LEITE, e CALLOU, Dinah. Como falam os brasileiros, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002).

BORTONI-RICARDO, S. M. Manual de Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2005.

LABOV, William. Modelos sociolinguísticos. Trad. De José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1984.

MURRIE, Zuleika de Felice. *et al*. Projeto Escola e Cidadania para Todos: Língua Portuguesa. São Paulo: Editora do Brasil, 2004, p.15.

MUSSALIM, Fernanda, Introdução a Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar. In: _____. Linguística: questões e controvérsias. Uberaba: FIUBE, 1984.

PCN-EF, MEC/SEB. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-EF): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

02

O lúdico e a tabela periódica: construindo conhecimento de forma lúdica, em turmas da Proeja no Instituto Federal do Amazonas

The ludic and the periodic table: building knowledge in a playful way, in Proeja classes at the Federal Institute of Amazonas

Jorge Pontes Koide

Universidade de Integração das Américas (Unida)

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Prof.º Dr. Enrique Lopes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.2

RESUMO

A medida que se observou o ensino de Química na modalidade PROEJA, abordando o conteúdo Tabela Periódica dos elementos químicos, constatou-se uma grande dificuldade de aprendizado, quando foi utilizado o método tradicional, sem a utilização de materiais de apoio, o que despertou o interesse na aplicação de novas formas de ensino aprendizagem, dessa maneira, para que melhores resultados nessa temática fossem realizados, a escolha do material lúdico foi contemplado, visando uma maior interação do discente com as aulas explanadas. Esses materiais foram construídos a partir da coleta de resíduos sólidos que são descartados em casa. Para o desenvolvimento do trabalho tivemos como objeto da pesquisa a turma de primeiro ano do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), tendo como enfoque o método qualiquantitativo, de maneira exploratória devido a aplicação de questionários abertos e fechados, visando a coleta de dados para a pesquisa. Após a realização, obtivemos resultados satisfatórios, o que comprovou a hipótese levantada, essa questão que contempla um trabalho em sala de aula com a intenção de melhorar a consequência desse ensino, foi relevante a partir do momento em que foi aplicado o material de apoio, jogo lúdico, atribuído a essa temática. Isso ficou evidente nos resultados apresentados, indicando melhores caminhos para a efetivação desse conhecimento.

Palavras-chave: Proeja. química. lúdico.

INTRODUÇÃO

A partir de dificuldades apresentadas por inúmeros discentes em turmas de primeiros anos do Curso Técnico de Nível Médio na modalidade EJA/PROEJA no curso de logística no turno noturno, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus Manaus Distrito Industrial (CMDI), em aulas de Química Geral, no conteúdo Tabela Periódica dos Elementos Químicos, constatou-se a necessidade de melhorias na qualidade de ensino aprendizagem da supracitada disciplina, direcionadas ao conteúdo abordado. Para isso, realizou-se um trabalho contemplando essa teoria, aplicando a ludicidade, como o tema Lúdico e Tabela Periódica, objetivando realizar uma análise, buscando melhorias nos resultados de aprendizagem nesse conteúdo, dirimindo as dúvidas frequentes, que são abordadas durante a aplicação de métodos tradicionais. A busca por novas metodologias se aplica partindo de situações adversas quanto a um melhor direcionamento em sala de aula, tornando parte do trabalho sempre melhorar os resultados. Não é diferente com o ensino da Química, pois os alunos quando chegam no Instituto, pertencentes a turmas da EJA, não possuem base escolar na referida disciplina, o que dificulta enormemente a continuidade dos conteúdos.

Nesse sentido, foi construído um jogo didático com a participação dos discentes, no momento em que foi abordado o conteúdo Tabela Periódica, como parte da ementa do curso, esse jogo teve como material inicial tampas de garrafas de água de vinte litros, que são descartadas nas residências, sendo destinadas às lixeiras da cidade de Manaus. O jogo lúdico e Tabela Periódica, além da sua construção com a participação dos discentes, proporcionou em sala de aula, maior interação entre eles, pelo fato de ser baseado em um jogo de damas, acompanhado de um caderno de perguntas e respostas, contemplando as maiores dificuldades que os alunos possuem quando é discutido esse conteúdo.

Destaca-se a complexidade do ensino aprendizagem dessa disciplina, principalmente

no conteúdo Tabela Periódica, pois ela é considerada uma parte da Química que ensina inúmeras informações imprescindíveis para o contexto geral nessa área. Informações como: cento e dezoito elementos que constitui atualmente a Tabela, sete períodos e dezoito famílias, números atômicos e números de massas, entre outros, dificultam o alcance de melhores resultados junto ao aprendizado, o que desafia os docentes na atualidade. Quando nos direcionamos a essa parte dos conteúdos químicos, entendemos quanto professores dessa área, que é fundamental que os discentes consigam ser efetivos, pois a sequência lógica de aprendizagem dos conteúdos químicos, exigem um ótimo conhecimento sobre o conteúdo Tabela Periódica.

Caso essa aprendizagem seja deficiente, certamente a sequência de conteúdos será prejudicada, o que implica em desinformação e também desinteresse nos assuntos posteriores, e isso, é preocupante, pois não se pode deixar de aprender a importância desse conhecimento, que determinará uma melhor compreensão e resultados satisfatórios no ensino aprendizagem dessa disciplina.

Foi possível verificar, por meio da aplicação do material didático envolvendo o lúdico dificuldade dos alunos, destacando a falta de conhecimento prévio, isso implicou em novas estratégias possíveis para melhorar a qualidade do ensino e do retorno dos alunos, sempre trabalhando de forma contextualizada, buscando o envolvimento de todos. Observou-se que uma nova dinâmica possibilita maior interesse, maior participação e contribui fundamentalmente com um melhor desenvolvimento, dessa forma, avançando no conteúdo de maneira mais efetiva.

Foi utilizado questionários após cada dinâmica, buscando sondar o que a aplicação desse jogo educativo proporcionou de melhoria para os discentes, isso foi realizado em todas as dinâmicas realizadas, tendo como principal característica a coleta de dados positivos ou negativos sobre essa maneira de ensinar Tabela Periódica.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Quando se depara com inúmeras aulas da disciplina Química Geral, que é parte fundamental do ensino referente a mesma, sempre há ocorrência de obstáculos que não podem ser ignorados, o que implica e superação de desafios pelo docente, visando sempre um melhor caminho para superar essas dificuldades.

Na maioria dos casos, o que realmente acontece é a aplicação de métodos poucos atraídos, sendo que, eles ainda são aplicados devido anteriormente serem considerados efetivos, o que atualmente não cabe mais, trata-se de aulas que proporcionam um aprendizado tradicional. Com o advento tecnológico e a abordagem de informações em grande escala, os discentes sentem a necessidade, em sala de aula, de algo mais atrativo, que desperte a sua curiosidade e contemple à sua vida, dando um sentido amplo quanto à aprendizagem.

Portanto, mediante à essa temática, faz-se necessário a busca por novas metodologias aplicadas a esse conteúdo, que objetive resultados mais efetivos dos docentes e discentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Fala sobre a Educação no

Brasil (BRASIL, 1996).

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Partindo disso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), contempla os Princípios de Fins da Educação Nacional em seu Artigo 2º cita que a Educação é dever da família e do Estado inspirando-se nos princípios de liberdade e na solidariedade humana, para educar de maneira plena.

Em concordância com Porto e Kruger (2013), o sistema escolar brasileiro, originou-se com a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549. Implantando uma educação baseada na formalidade esse ensino privilegiava a formação humanista, direcionando seus colégios às elites, prolongando-se por muito tempo.

Ressalta-se a importância e relevância para um despertar do interesse discente pela aprendizagem da teoria desenvolvida nessa disciplina, o que tem haver diretamente com a metodologia utilizada pelo docente. É de suma importância que se aborde novas metodologias que vislumbrem para melhores resultados, onde os discentes se sintam à vontade de caminhar para melhor aquisição de conhecimentos referentes a Química. (SOARES *et al.*, 2003). Além disso é necessária uma melhor conscientização do docente para um trabalho mais dinâmico, com inovações, pois a prática desse ensino contemplando métodos tradicionais de memorização de conteúdos não satisfazem o ensino aprendizagem da Química na educação contemporânea. (MAROJA, 2007).

Freire (1967, p.95) relata que:

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua. Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática, as raízes deste nosso gosto da palavra ôca do verbo da ênfase nos discursos do torneio da frase é que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática.

Para que se aplique a contextualização e uma melhor de prática docente nesse conteúdo Tabela Periódica dos Elementos Químicos, a ferramenta lúdica contribui enormemente para a construção de melhores resultados na aprendizagem. O lúdico originou-se do latim ludus que tem o significado de brincar, o que não necessariamente quando aplicado nas aulas de química se torne somente brincadeira, mas um complemento eficaz no aprendizado dessa disciplina. Isso é confirmado por Garcez (2014, p.28), que relatou que “A potencialidade do jogo se encontra no significado atribuído pela criança, onde, em qualquer idade apresenta uma irresistível atração, buscando obstinadamente alcançar os objetivos da atividade proposta”.

Para Garcez (2014, p. 29),

O jogo pode ser diferenciado pelo sistema de regras, pois, qualquer jogo possui uma or-

dem sequencial que especifica e determina sua modalidade. O jogo de xadrez é diferente do jogo de dama, embora utilizem o mesmo tipo de tabuleiro. Utilizando o mesmo baralho se pode jogar, por exemplo, buraco, truco, pôquer, etc. São as regras do jogo que os diferenciam. São estas estruturas sequenciais de regras que permitem a relação com a situação lúdica, ou seja, enquanto jogam, executando as regras do jogo, os indivíduos ao mesmo tempo desenvolvem uma atividade lúdica.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Projeto de pesquisa

Esse trabalho foi construído no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), no campus Manaus Distrito Industrial.

Realizou-se a pesquisa quali-quantitativa, com análise valorativa dos dados que foram coletados, utilizados na conclusão do trabalho além de números que contribuíram para qualificar os resultados obtidos.

Utilizou-se o método hipotético-dedutivo, levantando uma hipótese sobre um problema, para confirmação ou não, tendo como origem as dificuldades de aprendizados no conteúdo Tabela Periódica no ensino de química, para isso foi apresentado um material lúdico, com fins didáticos nessa disciplina.

Tipo de pesquisa

A pesquisa foi exploratória devido ter ocorrido análises de obras sobre o ensino e aprendizagem da Tabela Periódica, com coletas de dados durante as aulas por meio de questionários abertos e fechados.

De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Ainda segundo Gil (2017), as pesquisas exploratórias mais comuns são os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que o pesquisador busca familiarizar-se com o fenômeno que pretende estudar.

Instrumento e técnica de coleta de dados

O instrumento e técnica apresentado durante a pesquisa foi a observação direta extensiva, que segundo Marconi e Lakatos (2002), é uma técnica bastante utilizada realizada para obtenção de dados. Questionário esse contendo informações de coletas necessárias para coletar dados específicos à solução do problema apresentado pela investigação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Participaram da pesquisa 25 (vinte e cinco) entrevistados, entre homens e mulheres, todos discentes da turma de primeiro ano do PROEJA do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Nível de dificuldade para o estudo da disciplina Química.

NÍVEL DE DIFICULDADE	Q. ALUNOS	%
ALTO	17	68
MÉDIO	6	24
BAIXO	2	8
TOTAL	25	100

Fonte: Aatoria própria (2022)

Para o nível de dificuldades relacionados à disciplina Química, identificou-se um alto nível com 68% dos entrevistados, 24% com dificuldade média e 8% com baixa dificuldade, dados que são bastante preocupantes quando se trata do ensino aprendizagem dessa disciplina, pois ela exige bastante dos alunos, sendo necessário uma base satisfatória para o acompanhamento e compreensão dos conteúdos.

Estratégias e ações válidas para suprir a falta de base no conteúdo Tabela Periódica (TP) na disciplina.

A aluno “B” disse “desejo aulas dinâmicas, simplificadas e lúdicas. Pode ser com uso de jogos, vídeos ou com recursos de músicas”;

A aluna “C”, relatou “gostaria que fossem aulas com professor que realmente consiga transmitir esse conhecimento, fazendo uma relação da teoria com a vivência do aluno. Aulas práticas ou jogos lúdicos também são uma boa aula, mas se não der, faz uma relação com o nosso dia mesmo”.

A aluna “D” disse “gostaria que tivesse mais recursos para nós alunos: livros para todos os alunos, acompanhada com aulas de laboratórios, vários outros recursos que possibilitam nosso melhor aprendizado. Gostaria que tivesse recursos de jogos para que nós alunos, pudesse interagir com nossos colegas e possamos ter melhor aprendizado”.

Organização dos Resultados

De acordo com o que foi apresentado, deve-se entender que o conteúdo Tabela Periódica dos Elementos Químicos possui informações que não despertam a atenção do discente do PROEJA, o que possibilita a utilização do material didático construído a partir do lúdico, visando uma melhor aprendizagem, devido à construção do conhecimento de forma coletiva e interativa, proporcionada pela utilização do material. Isso foi demonstrado durante a utilização do mesmo, tornando as aulas mais dinâmicas e possibilitando um aprendizado mais efetivo.

Destaca-se que a falta de base que os alunos ao iniciarem o seu curso possuem, dificulta bastante o processo ensino aprendizagem, ponto esse negativo para a melhor construção do conhecimento nessa disciplina, dessa forma, se torna imprescindível a busca por novas metodologias que despertem para um maior interesse coletivo nessa disciplina abordada no conteúdo Tabela Periódica, partindo dessa necessidade, considera-se a utilização do lúdico como um mé-

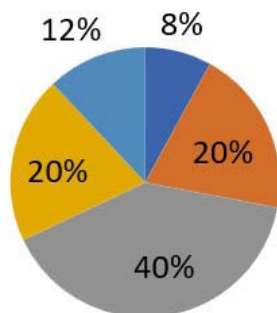
todo a ser utilizado para facilitação das aulas, e resultados satisfatórios no ensino aprendizagem nas turmas do PROEJA primeiro ano.

Avaliação do Resultados

Notas de zero a dez quanto a motivação ao estudar TP.

Gráfico 1 - Notas de zero a dez quanto a motivação ao estudar TP.

■ 6 ■ 7 ■ 8 ■ 9 ■ 10 ■ TOTAL 25



Fonte: Aatoria própria (2022)

Ao ser colocado a questão sobre a motivação ao estudar (TP) com a utilização do material lúdico, obtivemos os resultados em que 02 (dois) alunos deram nota 06 sendo 8%, 05 (cinco) avaliaram com a nota 07 com 20%, 10 (dez) optaram pela nota 08 no total de 40%, 05 (cinco) apresentaram nota 09 com 20% e 03 (três) deram nota máxima 10 com 12% do total entrevistado. Dessa maneira ao compararmos com o primeiro método apresentado, verificou-se dados positivos, pois não foram apresentadas notas abaixo de 06 (seis), o que ocorreu na aplicação do método inicial, com isso, surgiram também notas acima de 06 (seis), sendo apresentada também a nota máxima por 12% dos alunos. Se considerarmos as notas, constatamos um alto índice motivacional, pela maioria dos alunos, o que caracteriza uma melhor adaptação do conteúdo apresentado aos discentes, levando-se em conta a falta de base na disciplina, por isso, torna-se válido a utilização do método nas aulas de (TP), sendo uma aula acompanhada da praticidade do jogo lúdico, percebeu-se ao motivar o aluno que o interesse pelo conteúdo apresentado tornou-se maior, partindo disso, o ensino aprendizagem tornou-se mais efetivo, com maior participação, também apresentando mais indagações sobre o tema, tornando a aula bastante dinâmica, colocando com maior facilidade a linguagem química da (TP), ao alcance dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que a aplicação dessa pesquisa contribuiu para um melhor aproveitamento das aulas de química, abordando o conteúdo Tabela Periódica dos Elementos Químicos, isso deve-se à utilização do material didático construído pelos alunos, utilizando materiais recicláveis que são destinados à lixeira pública do Município de Manaus/AM. Por meio dessa construção, inúmeros fatores foram corroborados, quanto à aplicação do lúdico no estudo químico, entre eles a necessidade de utilização de novas metodologias que possam suprir a falta de base nessa disciplina, ajudando a construir um ensino aprendizagem com qualidade.

Os discentes do PROEJA, precisam de certos cuidados, pois são alunos com distorção idade série, que não tiveram a oportunidade de estudar o ensino médio, isso, dificulta enormemente o estudo da Química, o que torna a criatividade docente um ponto positivo para dirimir essas dificuldades, sendo necessário dedicação e esforço na busca incessante pela melhoria da educação, executando o verdadeiro papel do educador, que é possibilitar um aprendizado efetivo, para a construção de uma sociedade mais qualificada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de DEZEMBRO de 1996- Dispõe sobre A Educação Brasileira e dá outras providências.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 nov.2020.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967.

GARCEZ, E. S. C. O Lúdico em Ensino de Química: um estudo do estado da arte. Tese de Mestrado, Goiânia, p. 28, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/Edna_Sheron_da_Costa_Garcez.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020. p.142.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

MARCONI .M; LAKATOS E. Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas S.A, 2002. Disponível em: M_ARINA_DE_ANDR_AD_E_MARCONI_EVA_M_ARIA.pdf Acesso em 09.01.2021.

MAROJA, C. O Currículo de Química nas Escolas Públicas de Ensino Médio da Cidade de São Paulo. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2007.

PORTO, V. K.; KRUGER, V. Breve histórico do ensino de química no brasil. São Paulo: 33º EDEQ, 2013. Disponível em: [historia do ensino de quimica.pdf](#) Acesso em: 10.Dez 2020. p. 08.

SOARES, M. H. F. B.; OKUMURA, F.; CAVALHEIRO, T. G. Proposta de um jogo didático para ensino do conceito de equilíbrio químico. Química Nova na Escola, n. 18, p. 13-17, 2003.

03

Estratégia para compreensão leitora: uma questão que perpassa a formação do professor das séries iniciais, na cidade de Autazes-AM/Brasil, no período de 2017-2018

Strategy for reading understanding: a question that goes through the training of teacher of the initial grades, in the city of Autazes-AM/ Brazil, in the period of 2017-2018

Deuvalina Batista Cabral

Universidade Del Sol

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Enrique Lopes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.3

RESUMO

Este estudo é uma pesquisa que objetiva demonstrar a importância do processo da leitura e escrita, e a relevância da formação do pedagogo para conhecer o desenvolvimento da cognição humana, do intelecto e da imaginação, onde se promove a aquisição do conhecimento, no processo da formação dos futuros leitores e escritores. Busca-se um novo olhar para o ensino da leitura e escrita, o que se chama de letramento, no qual ler e escrever adquire sentido social. Assim situado, no presente estudo busca-se fazer uma relação da alfabetização significativa, com sentido social, e a abordagem de ensino histórico-cultural, levando em consideração o professor como responsável pelo ensino da leitura e escrita inicial. Tendo como objetivo geral: Analisar as estratégias para compreensão leitora aplicada na formação dos futuros formadores de leitores-escretores, considerando as disciplinas dos cursos de pedagogia que perpassa a formação do professor das Séries Iniciais, na escola foco desta pesquisa. Como procedimentos metodológicos foi adotada uma pesquisa exploratória descrita com enfoque qualitativo, os resultados mais importantes apresentam que parte dos profissionais formados na modalidade EAD, possuem formação que compromete ao ensino aprendizagem.

Palavras-chave: leitura e escrita. formação. letramento.

ABSTRACT

This study is a research that aims to demonstrate the importance of the process of reading and writing, and the relevance of the formation of the pedagogue to know the development of human cognition, intellect and imagination, where the acquisition of knowledge is promoted, in the process of formation of future readers and writers. We seek a new look at the teaching of reading and writing, which is called literacy, in which reading and writing acquire social meaning. Thus situated, the present study seeks to make a relationship between meaningful literacy, with a social sense, and the historical-cultural teaching approach, taking into account the teacher as responsible for teaching initial reading and writing. Having as general objective: To analyze the strategies for reading comprehension applied in the formation of future trainers of readers-writers, considering the disciplines of the pedagogy courses that permeate the formation of the teacher of the Initial Series, in the school that is the focus of this research. As methodological procedures, an exploratory research was described with a qualitative approach, the most important results show that part of the professionals trained in the EAD modality, have training that compromises teaching and learning.

Keywords: reading and writing. education. literacy.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como temática central analisar as estratégias para a compreensão leitora: Uma questão que perpassa a formação do professor das séries iniciais, na escola foco desta pesquisa, pensa-se sobre como ocorre essa interação do leitor com o papel, com o material escrito. Questiona-se sobre a compreensão e as estratégias utilizadas pelos professores para formar esses leitores e escritores. Considera-se, mais especificamente, o leitor das séries iniciais.

Para se alcançar um salto de qualidade na educação, é preciso buscar não só o desen-

volvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação e identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de professor.

A formação inicial do professor se dá com a escolha de um curso superior em licenciatura em área específica, de acordo com a área de formação. Os professores egressos de cursos de licenciaturas têm contato com o conhecimento da área da educação, no que se refere aos aspectos de fundamentos didáticos, metodológicos e práticos, inclusive com o período de vivência no espaço escolar.

Pergunta central da pesquisa: Quais são as estratégias para compreensão leitora e escrita aplicada na formação dos futuros formadores de leitores-escritores, considerando as disciplinas dos cursos de pedagogia que perpassa a formação do professor das Séries Iniciais.

Perguntas específicas: Em que consiste as estratégias para a compreensão leitora e escrita na formação dos futuros formadores de leitores-escritores, observando suas presenças em diferentes contextos históricos das Séries Iniciais? Quais são os pontos relevantes que envolveram o curso de Pedagogia na formação dos profissionais que irão atuar nas séries iniciais como formadores de leitores-escritores? Como se dá a formação dos professores e educando de Pedagogia, referentes à preparação desses últimos anos como formadores do leitor-escritor das Séries Iniciais? A pesquisa teve como. Objetivos Geral: Identificar as estratégias para compreensão leitora aplicada na formação dos futuros formadores de leitores-escritores, considerando as disciplinas dos cursos de pedagogia que perpassa a formação do professor das Séries Iniciais, na Escola foco desta pesquisa, na cidade de Autazes-AM/Brasil, no período de 2017-2018.

Objetivos específicos: Descrever as estratégias para compreensão leitora aplicadas na formação dos futuros formadores de leitores-escritores, observando suas presenças em diferentes contextos históricos das Séries Iniciais;

Apresentar de que forma são formados esses pedagogos, que irão atuar nas séries iniciais como formadores de leitores-escritores;

Analisar a preparação desses pedagogos nos últimos anos como formadores do leitor-escritor das Séries Iniciais;

Acredita-se que a análise e o desenvolvimento de práticas instrucionais podem auxiliar “o leitor na otimização do processamento textual, levando o leitor a uma leitura mais crítica e mais produtiva do texto, o que torna plausível este estudo.

ESTRATÉGIA PARA COMPREENSÃO LEITORA E ESCRITA - FORMAÇÃO DOS FUTUROS FORMADORES DE LEITORES E ESCRITORES

Será esboçada a base teórica deste estudo, que perpassa todo o texto, estando à discussão diluída ao longo do método e da discussão dos resultados. Para tecê-la foram utilizados aportes teóricos advindos da psicolinguística e das outras ciências que deram origem a este campo do saber híbrido: a linguística aplicada, as neurociências, a psicologia cognitiva e a psicologia educacional.

Estão sucintamente descritos e discutidos os conhecimentos selecionados sobre os seguintes temas relacionados à leitura e formação: Concepção da estratégia leitora e escrita; Deli-

mitação do curso de pedagogia EAD ; Formadores de leitores –escritores; Formação dos professores do curso de pedagogia ; Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a função do professor como formador de leitor e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

Concepção da estratégia leitora e escrita

“Estratégia refere-se a procedimentos inconscientes ou não que o leitor realiza ao se deparar com o texto” (Rangel, 2005). O professor deve proporcionar atividades diversificadas – visuais, orais e escritas. Desse modo, deve propiciar primeiro a leitura do mundo, onde o aluno lê o que vê, relacionando como que não vê – a imaginação. Só depois deve conduzir para a leitura da palavra, que une o emocional e o intelectual.

O aluno pode expressar sua leitura de mundo através da fala, ou até mesmo de um desenho, quando, por exemplo, o professor proponha a leitura silenciosa e depois em voz alta de um texto; e após aplique perguntas orais que vinculem, de alguma maneira, a hábitos, costumes que, provavelmente, o aluno já tenha visto, anteriormente, ou que os colegas consigam explicar e construir o sentido.

Há um esforço em qualificar o ensino, mas para que isso aconteça, o professor precisa compreender o processo de leitura em toda sua complexidade e também a vivenciar cotidianamente, principalmente em sala de aula. O professor que não lê que não se atualiza que não se propõem a modificar continuamente sua prática, de acordo com as necessidades de seus alunos, será incapaz de propiciar condições ideias leitoras bem como escritas a seus alunos (Pereira;2010).

Entende-se que ler é muito mais do que decodificar, embora essa etapa seja primordial e imprescindível. No caso de um leitor iniciante, Wagner, Piasta e Torgesen (2006, p. 1113) explicam que a tarefa consiste em:

[...] fazer uma conexão entre as representações ortográficas ou marcas na página impressa ou na tela do computador e as representações morfológicas e fonológicas que correspondem, respectivamente, aos significados e pronúncias das palavras que leitores iniciantes já carregam em suas cabeças.

A leitura pode ser entendida como mera decodificação de letras, palavras, frases etc. Nesta perspectiva, alfabetizar um aluno significa treinar sua memória e coordenação motora, pois é suficiente que o leitor estabeleça correspondências mecânicas entre os sinais gráficos e os sons da linguagem para que o ato da leitura se concretize. Assim, de acordo com Kleiman (1993), a escola, vem adotando essa concepção avalia somente a decifração, mas não ensina a ler.

A leitura pode ser concebida como construção do sentido do texto, na qual se pressupõe um leitor ativo que interage com o autor por meio do texto, produzindo, criando sua própria leitura. Essa segunda concepção nos remete à leitura como um processo construtivo, no qual o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios, de mundo e linguísticos, e de seus objetivos, constrói sua compreensão. Trata-se, nesse sentido, de uma atividade complexa, um processo abrangente de “decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção”(GARCEZ, 2001, p.23), no qual diferentes aspectos estão presentes: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, entre outros.

Em face aos resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação, foram propostas diretrizes para que as ações educativas se tornassem mais eficazes que as tradicionalmente adotadas. Por isso, em conjunto com especialistas em 1998 elaborou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que nortearam as metas e normatizações a serem cumpridas. Embora se compreenda que os PCN tenham vários aspectos a serem observados, há que se lembrar de que eles se constituem em um documento em vigor no contexto educacional brasileiro. E quanto à leitura, mais especificamente, o PCN de Língua Portuguesa prescreve:

A leitura e escrita é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata apenas de extrair informação escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão (BRASIL, 1997, p. 69).

Os indivíduos que vivem em sociedades letradas e precisam vivenciar práticas de socialização precisam desenvolver funções básicas de leitura para que possam participar de atividades de aprendizagem, diversão, religiosidade, utilidade, entre outros. “Saber ler e escrever tornou-se condição básica de participação na vida social, política, econômica e cultural do país” (FERNANDES, 2007, p. 14). Para Chartier (2001), a leitura é uma prática social indissociável das demais práticas sociais. Desta forma, a formação de um leitor é complexa, muitas pessoas e instituições são responsáveis por esta formação: família, colegas, igreja, escola, entre outros, vivendo um processo de interações. Segundo Silva (1999), a realização da leitura não nasce e se desenvolve devido a um dom, a leitura é prática social que se faz ao longo da vida.

Como fazer então para que esse processo de ensino-aprendizagem possa se tornar mais instigante e prazeroso? Por mais importante que seja a aquisição desse processo para a vida do educando, se não ocorrer dentro de um contexto significativo de aprendizagem não terá sentido para o aluno.

A formação do leitor que enfatiza, não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra (ou qualquer outro tipo de signo) não vai se desenvolver na vida da pessoa, caso as condições para a produção da leitura não se fizerem presentes no corpo social (SILVA, 1999, p. 160)

O professor tem a grande responsabilidade de auxiliar cada um de seus alunos em ter garantida a aprendizagem inicial da língua e linguagem. É sua tarefa ensiná-los a buscar pontos de vista diferentes e superação de seus obstáculos na leitura como na escrita

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Este capítulo contempla o percurso metodológico que fundamentou este trabalho, a delimitação desta pesquisa abarca descrever as estratégias para compreensão leitora e escrita na formação dos futuros formadores de leitores-escretores, as disciplinas dos cursos de pedagogia como perpassa a formação do professor das Séries Iniciais, na Escola foco desta pesquisa.

Apresentar-se-á os critérios de seleção da IES (Instituição de Ensino Superior) foco da pesquisa. Como se trabalhou a perspectiva para formação dos futuros formadores de leitores e escritores não estavam sensibilizados para ministrarem suas aulas, buscou-se pesquisar quais eram as estratégias usadas para formação desses futuros pedagogos.

Ressalta-se o modo como se procedeu à composição do corpus de análise, tendo em vista a questão de pesquisa. Pautados no diálogo conceitual entre os entrevistados. Pode se dimensionar como se dá a formação dos professores e educando de Pedagogia, referentes à preparação desses últimos anos como formadores do leitor-escritor das Séries Iniciais, na escola foco deste estudo. Segundo os pressupostos teóricos da pedagogia e teóricos já mencionados? Apresentar-se-á mecanismos de geração de dados desenvolvidos, os procedimentos e critérios para a discussão dos resultados, bem como o planejamento para as entrevistas.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão e interpretação de um fenômeno, levando em conta o significado que os sujeitos da pesquisa dá às suas práticas (GONSALVES, 2011). Na concepção de Creswell (2010), a investigação qualitativa constitui-se em uma pesquisa interpretativa, de modo que o investigador, instrumento fundamental, esteja diretamente envolvido com a experiência e com os participantes.

A entrevista se pautou em um roteiro prévio de perguntas que tematizava questões mais pontuais da área da formação de seu ensino até questões mais gerais, em termos didático-pedagógicos.

De acordo com Ludke e André (2004), a entrevista semiestruturada permite uma interação maior entre os participantes da pesquisa e pode conduzir a resultados não percebidos na observação constante.

[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que eles detêm e que no fundo são a verdadeira razão das entrevistas. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE e ANDRÉ, 2004, p. 33-34).

Segundo Aguiar e Rocha (2003), inserindo-se no conjunto de pesquisa participativa busca empreender, por meio de análise crítica, a investigação, qualitativa, em um contexto social, interrogando os sentidos que se cristalizam nas instituições.

ANALISE DOS RESULTADOS

Cumprir reiterar que o foco de análise foi o professor formador de leitores e escritores, tendo em vista o objetivo era Analisar as estratégias para compreensão leitora aplicada na formação dos futuros formadores de leitores-escritores, considerando as disciplinas dos cursos de pedagogia que perpassa a formação do professor das Séries Iniciais, segundo os pressupostos teóricos da pedagogia e teóricos já mencionado, verificando a consonância existente entre o discurso dos formadores sobre as práticas de ensino e as orientações curriculares das emendas do curso. O modo como se constituiu o seu fazer pedagógico em sala de aula, considerando a circunscrição imaginária que se produziu sobre o ensino das estratégias leitoras do curso de pedagogia do ensino EAD. Entretanto, dado o caráter relacional entre professor e aluno(s), no espaço de sala de aula, também aludiu-se às enunciações faladas do(s) aluno(s), buscando analisar os efeitos que as enunciações faladas do professor trazem ao(s) aluno(s), e vice-versa.

No Quadro 1, um resumo da abordagem metodológica deste estudo e uma articulação com os objetivos específicos, no intuito de dar ainda mais clareza do trabalho realizado.

Quadro 1 - abordagem das análises

Objetivos específicos	Ações desenvolvidas
Descrever as estratégias para compreensão leitora aplicadas na formação dos futuros formadores de leitores-escretores, observando suas presenças em diferentes contextos históricos das Séries Iniciais, na Escola Municipal “Zima Lira Cabral I” - Autazes – Amazonas, durante o ano 2018	1) Realizar um diagnóstico dos processos de compreensão em leitura através do delineamento do perfil leitor de um grupo amostral, 2) Elaborar uma oficina de leitura a ser realizada. Com instrução explícita e sistemática de estratégias de leitura, de modo a incitar uma atitude estratégica em relação à leitura, visando contribuir para a melhoria da formação. 3) Realização um questionário de estratégias de leitura e um teste de compreensão; direcionado aos formadores.
Descrever os pontos relevantes que envolveram o curso de Pedagogia na formação dos profissionais que irão atuar nas séries iniciais como formadores de leitores-escretores, na Escola Municipal “Zima Lira Cabral I” - Autazes – Amazonas, durante o ano 2018;	2) Realização de estudo teórico sobre a temática de pesquisa (teses, dissertações, artigos científicos e livros publicados na área). A fim de descrever o envolvimento e formação pedagógica.
Apresentar como se dá a formação dos professores e educandos de Pedagogia, referente à preparação desses últimos anos como formadores do leitor-escretor das Séries Iniciais, na Escola Municipal “Zima Lira Cabral I” - Autazes – Amazonas, durante o ano 2018.	A partir do questionário elaborado pela pesquisadora, junto ao coordenador da IES em foco, se exemplificou a emenda do curso, as disciplinas voltadas a estratégias leitora e escrita, e o espaço de cumprimento das mesmas em curto período proposto.

Fonte: A pesquisadora (2018)

Feitas essas considerações, passa-se a tratar da análise dos dados coletados ao longo do trabalho. Os dados qualitativos foram analisados em momentos diferentes, para que, ao final, os dados pudessem ser triangulados e confrontados. As informações coletadas nas entrevistas constituem a primeira seção do próximo capítulo e foram analisadas com base em alguns pressupostos da técnica da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2012), compreende a etapas da pré-análise, da exploração do material, do tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na etapa da pré-análise, realizou-se o que Bardin (2012) chama de leitura estratégica flutuante, que foi a base para a organização das unidades temáticas que emergiram a partir dos dados coletados. Já na fase de exploração, foi feita a delimitação das unidades, levando em conta os elementos presentes no conteúdo, que eram representativos em relação ao que se pretendeu investigar.

Percebeu-se que a Instituição envolvidas na pesquisa oferta o curso de Pedagogia com uma carga horária que completa 4 anos. Perguntou-se: Quantas disciplinas têm ao todo o curso de Pedagogia desta Instituição? E quantas destas disciplinas são especificamente voltadas às estratégias e compreensão leitora e escrita aplicada na formação dos futuros formadores de leitores-escretores. Ou seja, voltadas ao preparo para a alfabetização e letramento? Obtivesse a seguinte resposta do coordenador:

Quadro 2 - entrevista

Quantidade de disciplina por curso - disciplinas ofertadas à formação de pedagogos EAD.	
C1	46 - Disciplinas
	4 disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e letramento / Estudos da linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil/ Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens / Princípios Teóricos-Metodológicos da Língua Portuguesa.

Fonte: A pesquisadora (2018)

Pode-se observar assim, comparando ao número total de disciplinas do curso, que são poucas as voltadas para a compreensão leitora e escrita, aplicadas na formação dos futuros formadores de leitores e escritores. No caso apenas quatro disciplinas. Observa-se que esta instituição oferece apenas uma que se aplica na estratégia leitora, pois em consonância com o currículo as disciplinas deveriam ser focadas ao monitoramento da compreensão leitora e escritas, organização semânticas, leitura de enredo, perguntas geradoras direcionadas ao ensino com múltiplas estratégias, com objetivos definidos de forma a fluir a aprendizagem em um ensino cooperativo para maior agregação de valores educacionais.

O intuito foi acompanhar como estão sendo planejados os conteúdos e objetivos para se trabalhar o ensino da leitura e escrita. O ato de planejar o ensino é sempre um ato pedagógico que reflete a visão que o educador possui sobre o mundo educacional. De acordo com Rays (1989), o planejamento é um ato político pedagógico, pois por meio de uma ação educativa, o tipo de ser humano que queremos formar não se distancia da intenção política do momento histórico em que vivemos. Os objetivos propostos, os conteúdos, as atividades de aprendizagem, revelam a postura educativa do educador, que contém sempre uma postura política. Severino em seus escritos relata que:

A formação do professor não tem lidado de forma adequada com o conhecimento que tem sido visto mais com o produto que se repassa do que como o processo de se construir um determinado conteúdo. A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação. Severino (2003, p. 76)

Para Severino (2003), em muitos casos na formação dos professores, o conhecimento é apenas repassado e não construído. Pensamento este, que vem ao encontro do desejo de alguns alunos questionados, que gostariam ter mais experiências práticas para se sentirem preparados, ou seja, uma postura mais investigativa, como disse Severino (2003). Podemos observar em vários trechos das respostas esse aspecto:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Para Saviani (2008a, p. 126).

Os alunos têm direito de cobrar essa relação teoria e prática. No próprio texto da LDB no título VI, que trata dos profissionais da educação, podemos ler:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...]

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

[...] (BRASIL, 1996).

Desta forma, percebeu-se que destacam em seus dizeres, que precisam ter experiência

de campo, ou seja, precisam participar de estágios sólidos nessa área. Eles querem vivenciar o dia a dia de uma sala de alfabetização para que realmente possam se sentir seguros para esse ensino, e que, para isso, precisam de alguém experiente no assunto que os acompanhe.

A técnica da presente obra, auxiliou os futuros pedagogos a compreenderem e interpretar a leitura e escrita como uma valorização de maior bem, bem como ir em busca de maior qualificação. Portanto, esta técnica contribuiu para destacar os quatro pilares, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser, pois no momento em que o estudante consegue realizar a boa leitura e consegue transformar as informações recebidas em conhecimento, passa a perceber o mundo ao seu redor com maior sensibilidade e com uma visão contextualizadora mais apurada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente sabe-se a importância de favorecer a prática e o gosto pela leitura, por isso a necessidade da alfabetização significativa, com sentido social, considerando o professor como responsável pelo ensino da leitura e escrita inicial.

O questionamento norteador da pesquisa foi: Quais são as estratégias para compreensão leitora e escrita aplicada na formação dos futuros formadores de leitores-escretores, considerando as disciplinas dos cursos de pedagogia que perpassa a formação do professor das Séries iniciais? Frente aos dados coletados pode-se observar que: A IES pesquisada apresenta o curso de Pedagogia, com uma carga horária que completa, e até ultrapassa 4 anos e respeita as 3.200 horas obrigatórias pela legislação vigente, mais os objetivos e conteúdo de alguns programas de disciplina não estão voltadas estrategicamente para a compreensão leitora. Ou seja, a IES que oferta o curso EAD adota uma postura que nega o comportamento tradicional do ensino-aprendizagem proposto pelo MEC.

Entre outros aspectos, notou-se que programas de disciplinas, estão sendo elaborados com uma gama rica de objetivos e conteúdos previstos, porém, não são desenvolvidos. Percebeu-se haver conteúdos planejados para atingirem os objetivos propostos, os quais estão organizados de forma a indicar a ampliação dos assuntos apontados pela ementa. No entanto, com uma carga horária que compreende não ser suficiente para sua efetivação, pois é distribuído em apenas duas aulas por semana comprometendo, o cumprimento planejado.

O curso de Pedagogia EAD em foco, desta forma, não estará fornecendo subsídios relevantes para a formação dos futuros formadores de leitores e escritores. O que pode acabar levando a uma prática docente puramente técnica e mecânica.

REFERÊNCIAS

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. p. 01-

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4, 2003 , pp. 87-102.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2012, 229 p.
- 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.
- CHARTIER, Roger. *Textos, Impressão, Leituras*. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. SP: Martins Fontes, 2001.
- CRESWELL, J. W. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. educação. Londrina: EDUEL, 2007.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e*
- GARCEZ, L. H. do C. *Técnicas de redação: o que é preciso para saber escrever bem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 2.ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Planejamento estratégico*. São Paulo: Atlas, 2007.
- PEREIRA, M. F. *Planejamento Estratégico: teorias, modelos e processos*. São Paulo: Atlas, 2010.
- RANGEL, Jurema N. Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. PortoAlegre: Mediação, 2007.
- RAYS, Oswaldo Alonso. *A relação teoria-prática na didática escolar crítica*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008 a.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O bibliotecário e a formação do leitor*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor *Estado de leitura*. Campinas: mercado das Letras, 1999. P. 159-168.
- WAGNER, Richard K.; TORGESEN, Joseph K. *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. *Psychological bulletin*, v. 101, n. 2, p. 192, 1987.

04

Processo de aculturação na escola indígena “Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit” no município de Manaus-AM/Brasil

Aculturation process at the indigenous school “Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit” in the municipality of Manaus-AM/Brazil,

Antônio Ruiz da Silva

Universidad De La Integración De Las Américas

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.4

RESUMO

O tema sobre cultura é bastante complexo. Do ponto de vista antropológico, pode ser definida como a rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca um indivíduo, ou seja, a sociedade. Esta rede inclui uma série de diferentes aspectos, como crenças, valores, costumes, leis, moral, linguagem. Hoje os povos indígenas começam a mudar suas culturas, pois com as inovações da internet possibilitou aos indígenas divulgar suas culturas e potencialidades de forma mais independente e autônoma, se fazendo conhecer e dialogando diretamente com a população nacional. O objetivo deste estudo é observar como o indígena moderno relaciona sua cultura e identidade e formas de vida em meio as inovações tecnológicas, uma pesquisa realizada na escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit no Amazonas/Brasil. A pesquisa foi qualitativa e etnográfica e a coleta de dados foi feita através de entrevista informal e observação espontânea do contexto. Com a realização deste estudo foi possível perceber uma adaptação dos indígenas aos novos contextos da contemporaneidade, e a perda gradativa de suas culturas.

Palavras-chave: inovações tecnológicas. aculturação. culturas.

ABSTRACT

The topic of culture is quite complex. In an anthropological view, it can be defined as the network of meanings that give meaning to the world that surrounds an individual, that is, society. This network encompasses a set of diverse aspects, such as beliefs, values, customs, laws, morals, language. Today, indigenous peoples are beginning to change their cultures, because with the innovations of the internet, it has made it possible for indigenous people to disseminate their cultures and potential in a more independent and autonomous way, making themselves known and dialoguing directly with the national population. The objective of this study is to observe how the modern indigenous people relate their culture and identity and ways of life in the midst of technological innovations, a research carried out at the Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit school in Amazonas/Brazil. The research was qualitative and ethnographic and data collection was carried out through informal interviews and spontaneous observation of the context. With the accomplishment of this study, it was possible to perceive an adaptation of the indigenous to the new contexts of contemporaneity, and the gradual loss of their cultures.

Keywords: technological innovations. acculturation. cultures.

INTRODUÇÃO

Este artigo procura apresentar uma análise sobre o processo de aculturação dos alunos da reserva Parque das Tribos da Escola “ Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit” a reserva e escola ficam localizadas na Cidade de Manaus-Amazonas/Brasil. Apresenta de forma sucinta como as modificações em suas culturas com a migração da tecnologia para a tribo. Os alunos indígenas vem vivendo uma crise de identidade, devido viverem nas proximidades do mundo moderno e tecnológico.

As concepções do mundo social e cultural do índio mesmo sendo trabalhado em sala de aula diretamente para os alunos que ali convivem, começa a mudar com o passar do tem-

po. **Situação Problema:** O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando observou-se a interação do aluno indígena na mesma sala com alunos não indígenas, percebeu-se que as identidades indígenas começam a perderem seus costumes e tradições, essas transformações afeta a maneira com que o próprio índio se identifica e traça seu futuro. Diante disso procurou-se saber: Pergunta Central: Qual é o impacto do uso da tecnologia na vida dos alunos indígenas da reserva Parque das Tribos da Escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit, do Município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021? o presente artigo tem como **objetivo geral:** Identificar a relação cultural, identidade e os modos de vida dos alunos frente a aculturação e os preconceitos. O processo da aculturação se dá pelo contato de duas ou mais matrizes culturais diferentes, isto é, pela interação social entre grupos de culturas diferentes, quando passam a conviverem em um mesmo ambiente, sendo que todos, ou um deles, sofrem mudanças, tendo como resultado uma nova cultura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A floresta amazônica há muito deixou de abrigar milhares de indígenas. A escassez de alimentos, o desmatamento e o avanço das cidades sobre as florestas são alguns dos fatores que motivaram os povos tradicionais a migrar para as áreas urbanas. Em Manaus, Amazonas, eles podem ser encontrados em todas as regiões da cidade. A Fundação do Estado do Índio estima que 15.000 a 20.000 indígenas de várias etnias vivam em áreas urbanas da Amazônia como Sateré-Mawé, Apurinã, Kokama, Miraña, Dessana, Tukano e Piratapuaia. Acredito que 90% dos bairros de Manaus sejam indígenas, disse o presidente da Fundação Estadual dos Povos Indígenas, Raimundo Atroari.

O processo de aculturação se dá pelo contato de duas ou mais matrizes culturais diferentes, ou seja, pela interação social entre grupos de culturas diferentes, todas ou uma delas passando por mudanças que levam a uma nova cultura. Este, por sua vez, terá como base elementos de suas matrizes culturais iniciais, como é o caso da formação da sociedade brasileira.

Apesar de acreditar que a cultura possa ser um elemento importante da formação da identidade de um grupo étnico, Frederik Barth (2000) sugere que a definição destes grupos deveria se deslocar da cultura para as fronteiras. Ao questionar a ideia de que a diversidade cultural é o resultado do isolamento social e geográfico de grupos distintos, o autor demonstra que as fronteiras étnicas permanecem mesmo em situações de contato, havendo, inclusive, situações em que as fronteiras se baseiam exatamente na dicotomia entre dois grupos (BARTH, 2000, p. 25- 26).

Sendo assim, propõe que a auto atribuição e a atribuição pelo grupo sejam os principais elementos para se pensar as unidades étnicas. Isto significa que as características culturais que apontam a diferença entre grupos podem mudar, a organização dos grupos pode mudar, podem existir processos de mestiçagens, mas mesmo assim, a identidade étnica pode permanecer, mantendo suas fronteiras baseadas em critérios próprios.

As liberdades não são só espaço formal de construção de riquezas individuais, o Estado passa a ser responsável por efetivar os direitos que não podem ser mais atingidos através da garantia de liberdade individual, mas apenas pela organização de instituições sociais (DERANI, 2001).

Os povos indígenas têm seus direitos reconhecidos nas declarações de direitos humanos, sendo protegidos internacionalmente, de forma geral, nos muitos tratados e convenções humanitárias. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seio da criação da ONU, foi o primeiro documento universal que proclamou direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais válido para todos os humanos. Seus princípios são genericamente aceitos como direito consuetudinário internacional, o *jus cogens*, que exige dos países, quando menos, uma postura política moral no seu cumprimento (STAVENHAGEN, 1997:45).

Aos povos indígenas são reconhecidos expressamente na declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em todo o direito internacional dos direitos humanos. A igualdade de direitos na ordem internacional e interna é complementada com o direito à autodeterminação, ou seja aos povos indígenas é garantida a escolha de seus caminhos políticos, econômicos, sociais e culturais. Tratados como povos distintos, não perdem seu direito de participar plenamente da vida de seus países. Sua identidade étnica, seus valores culturais, seus territórios e recursos naturais devem ser protegidos e reparados, no caso de violação passada ou presente, assim enfatiza (Villares Luiz, 2009).

A igualdade racial e étnica ganha amparo geral com a proteção internacional das minorias étnicas e raciais pelas normas de direitos humanos. Dentro do sistema de direitos humanos das Nações Unidas podem-se apresentar as principais declarações e convenções sobre o tema:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – A Declaração Universal dos Direitos Humanos estipula que todos são detentores de direitos e liberdades relacionados, independentemente de sua origem racial ou social (art. 2º). O art. 7º afirma que todos são iguais perante a lei e têm o direito à proteção da lei sem qualquer discriminação.

Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951) – Fundamentada no receio de perseguição com base na raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social particular.

Declaração das Nações Unidas sobre todas as Formas de Discriminação Racial (1963) – Os Estados que a assinaram expressaram o compromisso de eliminar “a discriminação racial no mundo, em todas as suas formas e manifestações e de assegurar a compreensão e o respeito à dignidade de cada pessoa humana”, além da intenção de adotar “medidas nacionais e internacionais para esse fim, incluindo o ensino, a educação e a informação”.

Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965) – É o tratado fundamental em relação aos direitos das minorias étnicas e raciais. Detalhadamente, os Estados se comprometem a eliminar a discriminação racial e promover o entendimento entre todas as raças.

A experiência dos povos indígenas no relacionamento com a sociedade brasileira, a possibilidade e a educação para maior participação política e como resposta a essa intervenção social e estatal, contribuíram para que os povos indígenas comesçassem a lutar pelo reconhecimento e o respeito à sua cultura em geral e à sua forma de organização social. Essa luta toma forma, sobretudo, nas reivindicações pelo reconhecimento dos territórios indígenas e expulsão das ocupações indevidas, pela proteção e exclusiva disposição dos recursos naturais das terras indígenas, por maior autonomia para suas prática tradicionais e por uma educação individualizada (bilíngue e voltada para seus desafios e perspectivas de vida.(Villares Luiz,1997).

O Brasil, assim como os países latino americanos, foi modificando a sua maneira de coletar dados sistemáticos sobre os povos indígenas ao longo do tempo. Com isso, torna-se

necessário ver como a pergunta sobre raça ou cor nos Censos Demográficos do Brasil se modificou, relacionando essas mudanças com o contexto sociopolítico do país. Como bem resume Nóbrega (2011):

A categorização é mais consistente com as três categorias de cor, branco, pardo e preto, usadas em quase todas as perguntas [de raça ou cor]. Essa categorização pode ser dividida em três períodos. O primeiro é de 1872 a 1910, quando a categorização refletiu as concepções populares e da elite sobre a composição racial brasileira. O segundo é de 1920 a 1950, quando o texto do Censo Demográfico ativamente promoveu e reportou a “braquiação” da população brasileira. O terceiro se dá de 1960 até os dias atuais, onde os métodos de categorização foram generosamente questionados e contestados pelos estatísticos, juntamente com o IBGE, e por grupos organizados da sociedade civil (NÓBREGA, 2011).

Segundo dados do primeiro censo brasileiro ocorreram em 1872, no período imperial. Como a escravidão ainda existia na época, os escravos eram classificados como pretos ou pardos com base na cor da pele ou na raça, enquanto os livres podiam ser classificados como brancos, pretos, pardos ou caboclos.

Os povos e comunidades indígenas residentes em aldeamentos, escravizados ou livres, mas já contatados, constam nesse Censo Demográfico como caboclos. Aqueles que também estavam vivendo em pequenos aldeamentos não reconhecidos pelos governos provinciais e pelo governo central, as missões religiosas, foram recenseados como caboclos (OLIVEIRA, 2012). Essa forma de classificar e registrar os povos indígenas nos dois primeiros censos deixa claro que o governo central só reconhece como parte do povo brasileiro aqueles indivíduos ou comunidades indígenas que se integram à sociedade por meio do trabalho ou da catequese.

A escassez de alimentos, o desmatamento e o avanço das cidades sobre as matas são alguns fatores que motivaram povos tradicionais a migrar para áreas urbanas. Em Manaus, no Amazonas, eles podem ser encontrados em todas as regiões da cidade. Apesar de buscar melhores condições de vida na cidade, a maioria dos indígenas vive em situação de pobreza, tem dificuldade de conseguir emprego e a principal renda vem do artesanato. “Geralmente, as comunidades estão localizadas em área de risco. Nunca é numa área boa. A gente sente muita essa dificuldade de viver na cidade. A maioria dos Sateré daqui da aldeia está no trabalho informal, sem carteira assinada. A maior parte fica dentro da aldeia trabalhando com artesanato.

Morar em centros urbanos sem ocultar a ancestralidade e as próprias referências é ainda uma luta para mais de 315 mil indígenas, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O número representa 49% do total da população indígena do país. “Há ainda forte preconceito e discriminação. E os indígenas que moram nas cidades são realmente os que enfrentam a situação assim no dia a dia, constantemente”, conta o presidente da Wapixana.

Com o desenvolvimento industrial na década de 1950, intensificou-se o processo de migração para as cidades. Os moradores da zona rural continuaram a procurar trabalho nas fábricas, e com os indígenas não foi diferente, diz a professora.

A Fundação Nacional do Índio (Funai), que tem como missão promover os direitos dos povos indígenas no Brasil, sofre preconceito e percebe a situação dos povos indígenas que vivem nas cidades. Essa questão do preconceito é comum até entre os servidores.

METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

A pesquisa trata-se de uma pesquisa etnográfica com o enfoque qualitativo. Segundo Thompson (1995, p.176) “a pesquisa etnográfica registra o discurso social por escrito, transformando-o de algo transitório a algo fixo”. Segundo Goldenberg (1997, p.46), “o enfoque qualitativo é importante, pois não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com a compreensão aprofundada de um grupo social, de uma organização, etc.”

Com o objetivo de Identificar a relação cultural, identidade e os modos de vida dos alunos frente a aculturação e os preconceitos, a pesquisa deu-se no período de 2020-2021, na escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit, na reserva Parque das Tribos-Manaus/AM, foram os sujeitos da pesquisa professores que trabalham na escola foco desta pesquisa, que através das guntas foi possível conhecer um pouco da rotina, culturas e tradições de uma escola indígena.

ANÁLISES DE RESULTADOS

O Parque das Tribos é reconhecido como uma área indígena respeitada por estudantes e pesquisadores de universidades públicas da Amazônia, de outras regiões do país e do exterior. Desde 2014, o município de Parque das Tribos vem sofrendo diversas tentativas de desapropriação. O que deixou os nativos americanos inseguros sobre sua terra natal.

Com a urbanização seus valores das aldeias vão se perdendo, começa e entrar os costumes dos grandes centros urbanos, o que tem deixado o povo indígena e os alunos da escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit, em situação tensa no que se refere a perda dos seus valores, e identidade, a tecnologia tem influenciado os alunos da escola foco da pesquisa.

Tabela 3 - tematização dos dados e análise etnográfica.

Aporte teórico	Tematização	
ETNOGRAFIA CRÍTICA-DIALÉTICA DA ESCOLA INDÍGENA “UKA UMBUESARA WAKENAI ANAMAREHIT”		
FUNÇÕES DA ESCOLA NO PARQUE DAS TRIBOS E COLETA DE DADOS COM OS INDÍGENAS		
RENDIMENTOS E ANÁLISE RESUMIDO		
Aculturação	Ficou comprovado que a aculturação se deu em virtude das etnias viverem em área urbana, toda carga influência na vida dos alunos os afetou muito, devido o contato direto com a população.	Resultado etnográfico Perdas de valores
Escola	A escola ensina a metodologia da caça e pesca e cultura das plantas medicinais, o que é português e a valorização da língua Guarani.	Resultado etnográfico A escola persiste em uma luta de preservação da sua cultura.
Professor	Formado em pedagogia pela UEA, filha do cacique, fortalece as raízes e cultura, as etnias, já estão aculturados em povo não índio as casas começam a mudar seu modo de vestir, músicas e outras influências da área Urbana.	Resultado etnográfico O formador índio procura fortalecer suas raízes, mais com pouco amparo das autoridades.
Alunos	Querem escola regular, eles querem professores bilíngue, que ensino sua língua mãe e a língua portuguesa, não querem voltar mais para as tribos, querem viver no urbano.	Resultado etnográfico O sistema de aculturação tem afetado em grande escala os alunos indígenas, começam a perder suas culturas e identidades bem como seus rituais e costumes.

Memória	Constatou que a esfera Municipal e Federal deva criar escola voltadas para as culturas e costumes indígenas que a escola seja um ocos que fortaleça mais a expressão indígena, que são os primeiros habitantes, só existe relatos em relação aos povos que a cultura está se perdendo.	Resultado etnográfico Observou-se a falta de influência por parte dos governantes na esfera Municipal, estadual e Federal.
Identidade	Ficou comprovado que cada vez mais o povo indígena está perdendo sua identidade.	Resultado etnográfico É preciso criar os centros culturais, para que cada etnia possa ser valorizada

Fonte: O pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que o desenvolvimento tecnológico e a globalização afetam o modo como as pessoas se relacionam, como contestado com os alunos da escola, Uka Umbesara Wakenai Anamarehit. Hoje o sujeito social se apresenta como heterogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos nos discursos.

Observou-se que a escassez de alimentos, o desmatamento e o avanço das cidades sobre as matas são alguns fatores que motivaram povos tradicionais a migrar para áreas urbanas.

Quando se fala em aculturação muitos deles desconheciam os seus significados, mas através da pesquisa, os mesmos foram se familiarizando com o termo e entendendo o seu significado, pois o resgate da história do indígena é de suma importância numa sociedade como a brasileira.

No parque das tribos na escola UKA UMBUESARA ANAMAREHIT, os alunos estudam sua própria língua, por isso não tem séries, que tem por objetivo preservar sua cultura.

Com o processo de aculturação devido a inserção da internet, nos centros urbanos deixa a mercê de suas identidades. Por este motivo recomenda-se a análise desta pesquisa a FUNAI, a fim de se conscientizar o processo de aculturação e perda de valores do povo indígena.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik.. "Father's brother's daughter marriage in Kurdistan". Southwestern Journal of Anthropology, 10(2):164-171, 2000.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

DERANI, C. Direito ambiental econômico. 2. ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 2001. 302 p.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

NÓBREGA. Luciana Nogueira. "Anna Pata, Anna Yan – Nossa terra, Nossa Mãe": a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e os direitos territoriais indígenas no Brasil em julgamento. Mestrado em Direito. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos territoriais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2012.

STAVENHAGEN, Rodolf. Las Organizaciones Indígenas: actores emergentes en America Latina. Revista CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe , Santiago, 1997.

THOMPSON, J. B. Ideologia e Cultura Moderna – teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VILLARES, Luiz Fernando. Direito e povos indígenas. Curitiba: Juruá, 2009.

A pesquisa e metodologia científica em sala de aula como apoio pedagógico

Research and scientific methodology in the classroom as pedagogical support

Sandraléa Socorro Lima dos Santos Andrade

UNIDA, Universidad de la Integración de las Américas

<http://lattes.cnpq.br/7031914829420378>

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Wagner Barros Teixeira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.5

RESUMO

O presente estudo de pesquisa refere-se sobre a pesquisa e metodologia científica em sala de aula como apoio pedagógico, desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, no Município de Manaus- Amazonas/Brasil-2021, apresenta como objetivo geral: Identificar como o aluno faz pesquisa na sala de aula em uma escola pública estadual, no Município de Manaus- Amazonas/Brasil-2021, tendo em vista responder a pergunta central: que conhecimento dos métodos científicos possui o aluno do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil-2021? Para vislumbrar tal propósito utilizou-se a pesquisa bibliográfica, realizando investigação do Estado da Arte e etnográfica, para encontrar dados junto aos alunos. O enfoque da pesquisa é qualitativo com apoio de questionário na pesquisa etnográfica. A pesquisa é norteada por bases teóricas: conceituando pesquisa e metodologia científica; o uso da pesquisa em sala de aula como apoio pedagógico.

Palavras-chave: metodologia. pesquisa. sala de aula.

ABSTRACT

The present research study refers to the research and scientific methodology in the classroom as pedagogical support, developed with students of the 3rd year of high school in a state public school, in the municipality of Manaus-Amazonas/ Brazil-2021, presents as general objective: Identify how the student does research in the classroom in a state public school, in the Municipality of Manaus-Amazonas/Brazil-2021, in order to answer the central question: what knowledge of scientific methods does the 3rd year high school student have in a state public school, in the municipality of Manaus- Amazonas/Brazil-2021? To envision this purpose, bibliographic research was used, performing state-of-the-art and ethnographic research, to find data from the students. The research focus is qualitative with the support of a questionnaire in ethnographic research. The research is based on theoretical bases: conceptualizing research and scientific method; the use of research in the classroom as pedagogical support.

Keywords: methodology. research. classroom.

INTRODUÇÃO

Na escola os professores vivem grandes desafios para chamar a atenção do aluno do Ensino Médio para a pesquisa, visto que assim irá praticar as normas de um trabalho científico e maneiras de como proceder diante da pesquisa quando ingressar na Universidade. A partir desse desafio procurou-se saber: Pergunta central: Que conhecimento dos métodos científicos possui o aluno do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas/Brasil-2021?

Esta pesquisa tem como: Objetivo Geral: Identificar como o aluno faz pesquisa na sala de aula em uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas/Brasil-2021. O enfoque da pesquisa é quantitativo: porque vai produzir dados descritivos e analíticos com base em percepções dos alunos, produzindo análises subjetivas.

Para analisar os resultados foi feito um questionário com: 15 alunos de um universo total de 30; critérios de seleção: ser aluno regularmente matriculado no 3º Ano do Ensino Médio na Escola Estadual Professora Ondina de Paula Ribeiro – Manaus-Amazonas/Brasil-2021. Estrategicamente, optou-se pela técnica de pesquisa exploratória analítica, sendo feita análise da percepção dos alunos, também utilizada a pesquisa, feita através de questionário aplicado pelo Google Forms. Os instrumentos e técnicas de coletadas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 17): “Para sobreviver e facilitar sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só”. O hábito de procurar encontrar, de buscar experiências para começar a entender as coisas, abriu-se para o homem quando percebeu que precisava entender para aprender. Diversas foram as buscas para construir, significar sua realidade e contribuir para melhorar a sua vida. Buscando sempre facilitar, procurando através da experiência novos meios que seriam mais eficazes para viver uma vida mais favorável e com maior significado dentro de uma realidade do seu cotidiano, de sua rotina diária. Depois de tantas experiências ainda hoje existem muitas dúvidas e por isso ainda permanece buscando. Para Laville e Dionne (1999, p. 17): “Ele o fez de diversas maneiras antes de chegar ao que hoje é julgado como o mais eficaz: a pesquisa científica. Os antigos meios de conhecer, entretanto, não desapareceram e ainda coexistem com o método científico”.

Laville e Dionne (1999, p. 18) destacam: “O homem pré-histórico elaborava seu saber a partir de sua experiência e de suas observações pessoais”. Os saberes espontâneos despertaram no homem buscar novas expectativas para sua vida. Ao conduzir as análises refletidas costumeiramente o homem começou a perceber que poderia modificar e melhorar sua condição de vida. Laville e Dionne (1999, p. 18) observa que: “Quando constatou que o choque de dois sílices, ou da rápida fricção de duas hastes secas, podia provocar uma faísca ou uma pequena chama capaz de queimar folhas secas, havia construído um novo saber: como acender o fogo”. Por ser muito criativo produz e dá prosseguimento às mudanças diariamente desde a pré-história.

Com essas descobertas do cotidiano o homem começou a ser mais observador e a querer construir as coisas, como instrumentos, peças e objetos para sua melhoria de vida. Ele não tinha a quem escutar, então se viu obrigado a começar a produzir, fazer experimentos e assim deu prosseguimento a novas descobertas. Laville e Dionne (1999, p. 18) afirmam: “Esse saber podia ser reutilizado para facilitar sua vida. Pois aqui está o objetivo principal da pesquisa do saber: conhecer o funcionamento das coisas, para melhor controlá-las, e fazer provisões melhores a partir daí”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A essência do método é fornecer a melhor forma de chegar ao objetivo do processo do conhecimento. Utilizando a metodologia o pesquisador em sua investigação encontra o mais razoável caminho para encontrar resultados satisfatórios. Se o caminho não for o mais adequado, o método, se torna desaconselhável continuar o procedimento. Assim sendo, para ocorrer de modo adequado o desenvolvimento da pesquisa se deve seguir um método para facilitar o

melhor desempenho e esclarecimento do objeto do estudo. Continuando Fachin (2005, p, 29) afirma: Em sentido mais genérico, método, em pesquisas, seja qual for o tipo, é a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de um estudo. No desenrolar da pesquisa, podem aparecer várias formas de métodos”.

Para Demo (1996, p. 24): “Todo projeto sério de pesquisa contém em algum momento discussão do método, pelo menos no sentido barato de fases a serem seguidas, possíveis resultados colimados, autores que se pretende ler, interpretar, rebater, superar”. Na verdade o método é como se fosse a bússola de uma pesquisa. Sem seguir um método determinado, o pesquisador será levado à falência do seu objetivo. Com certeza não irá atingir suas metas, pois não terá a direção sem o método.

Conseqüentemente não haverá seriedade e validade sua pesquisa, pois não havendo apoio metodológico também não haverá respaldo para autenticidade e mérito. Demo (1996, p. 24) destaca: “Nada favorece mais o surgimento do discípulo “copiador” que a ignorância metodológica”.

O procedimento metodológico é que vai dar explicação de toda a ação desenvolvida no trabalho científico. Conduz a realização do conhecimento, encaixando as descobertas, conduzindo a produção das estratégias. Causando através dos processos utilizados e organizados o desenvolvimento proveitoso do estudo em questão. Desse modo a execução da pesquisa terá aprimoramento favorecendo a aprendizagem e compreensão à medida que o ser humano facilita o caminho do desenvolvimento do estudo.

Todo trabalho científico deve ser baseado em procedimentos metodológicos. Os quais conduzem a um modo pelo qual se realiza uma operação denominada conhecer, outra agir e outra fazer. Tais operações são desempenhadas pelo ser humano a fim de desenvolver adequadamente um estudo. (FACHIN, 2005, p. 29).

A sala de aula é um lugar de envolvimento, onde se reúne jovens que farão parte do futuro do país. Eles são a esperança de suas famílias. Com os obstáculos que existem da pesquisa na sala de aula fica difícil de se estabelecer uma linha de estudo dirigido para a investigação com as ferramentas da metodologia, onde o aluno se aprofunda para fazer sua própria produção. Então suas pesquisas não passam de meras cópias. O aluno se acostuma apenas a repetir, copiar, plagiar, acreditando que fez uma pesquisa, porque é assim que se habituou a fazer, nunca foi orientado a produzir de outra forma.

Acredita que assim é o correto. Não se preocupa em aprender, apenas faz o que foi pedido e entrega, com a certeza do dever cumprido. Quando chega à Universidade se depara com a pesquisa, com a metodologia científica e não sabe por onde começar, aí então, já perdeu muito tempo, no mínimo se desanima, se decepciona. A partir dessa desilusão é que vai começar a aprender, descobrir, conhecer os caminhos da pesquisa, e começa então sua peregrinação em busca de uma boa atuação, explorando todos os meios para poder acertar o itinerário exato.

Pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio histórico estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social, num processo que nunca termina. Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar. No fundo, pesquisa passa a ser a maneira primeira de o ator político se colocar, se lançar, seja no tatear cuidadoso em ambiente desconhecido ou hostil, seja no medir as próprias forças diante de forças contrárias, seja na instrumentação estratégica da ocupação de espaço. (DEMO, 2006, p. 40).

Pensar o desafio de educar pela pesquisa na Educação Básica a partir da Iniciação Científica, justifica-se pela necessidade de uma educação que contemple a relação teoria/prática voltada para a (re)construção de conhecimentos e que vá além da instrução, já que o tipo de educação centrada no mero repasse de conteúdos escolares parece não atender suficientemente às necessidades do mundo atual (CASTELLS, 2003).

A educação, centrada na pesquisa, pressupõe um ato de (des)construção permanente e deve ser entendida como processo de formação da competência humana com qualidade formal e política, encontrando-se no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção da ética (DEMO, 1996).

É certo que a pesquisa não é o único caminho para o desenvolvimento profissional, mas é essencial para a construção da competência em qualquer prática profissional. Logo, por meio dela, o professor se profissionaliza porque desenvolve a capacidade de fazer perguntas, de procurar respostas, de construir argumentos críticos e coerentes, de se comunicar, de se entender sempre como sujeito incompleto, e de reiniciar o processo, mas nunca do mesmo lugar. Em síntese, o sujeito que usa a pesquisa na perspectiva da iniciação científica como processo de formação permanente do seu fazer pedagógico, desenvolve em seu perfil profissional e no estudante a capacidade investigativa, a autonomia e a criatividade (GALIAZZI, 2014).

O método científico se constitui no caminho de construção do discurso científico. Ele é a trajetória que o pesquisador percorre para conhecer o objeto (fenômeno/fato investigado) em busca de construir um conhecimento racional (DINIZ, 2008).

A pesquisa científica visa conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto. Para tanto, deve ser sistemática, metódica e crítica. O produto da pesquisa científica deve contribuir para o avanço do conhecimento humano. Na vida escolar, a pesquisa é um exercício que permite despertar o espírito de investigação diante dos trabalhos e problemas sugeridos ou propostos pelo professor orientador (PRODANOV, 2013).

Ética na pesquisa tem como princípio único a busca do conhecimento de forma sistemática, de modo a seguir um padrão ou conjunto de procedimentos que envolve a observação, identificação, descrição, investigação experimental, proporcionando replicabilidade de técnicas e resultados de forma moralmente correta (PRODANOV, 2013; DINIZ, 2017).

Para que o processo ocorra a contento, é necessário haver uma relação de respeito mútuo e diálogo constante entre orientador (professor-pesquisador) e orientando (aluno-pesquisador). Ferreira, Furtado e Silveira (2009, p. 171)

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Projeto de pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em uma Escola Estadual no Município de Manaus-AM/Brasil-2021, localizada no Bairro Japiim. Aos estudantes calouros do ensino médio, a pesquisa teve como enfoque quantitativo: considerado qualitativo porque produz dados descritivos e analíticos com base em percepções dos alunos, produzindo análises subjetivas. O estudo realizado apresenta-se como exploratória descritiva, sendo também utilizada a pesquisa bibliográfica para

fazer o levantamento dos dados.

Para a pesquisa bibliográfica foi feita coleta de dados em acervos virtuais. foi utilizado questionário composto por perguntas previamente formuladas aplicado por meio do Google Forms.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O método científico é um conjunto de regras para a obtenção do conhecimento durante a investigação científica o que, começar se trabalhar essa metodologia se faz plausível aos alunos do ensino médio para entrarem na universidade tendo um norte de metodologias científicas.

A proposta se direciona ao Ministério de Educação e Cultura MEC, afim de se avaliar tal proposta.

Entende-se por Método científico a metodologia usada por cientistas na busca do conhecimento, em uma definição mais precisa: Caracteriza-se por um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência a fim de produzir novos conceitos, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes. Os alunos finalista do ensino médio torna-se muito interessante possuir tais conhecimentos dessas metodologias, tais como uma Introdução as normas metodológicas científicas.

A ideia é começar com uma situação problema a ser investigada pelos alunos tais como: (fenômeno físico ou químico) e parte para a problematização, o porquê do acontecimento. O aluno terá a curiosidade de despertar hipótese (uma resposta) para o fenômeno, esta deve ser embasada em ciência então começar a desenvolver uma pesquisa, o que fortalecerá os alunos para as pesquisas técnicas científicas na universidade.

Os professores precisam estarem capacitados para se trabalhar com eficácia tal metodologia com os alunos. Para que uma aula seja realmente eficiente, a mesma deverá ser acompanhada de ações e demonstrações, dando aos alunos a oportunidade de agir através do trabalho experimental.

De acordo com Piletti (1988), “a aula prática é muito importante para os estudos de Ciências, pois é por meio dela que o educando aprende a tirar conclusões e a fazer generalizações sem nenhum “esforço” com fatos fundamentais para a disciplina, desenvolvendo a capacidade de explicar o meio em que vive e podendo atuar sobre ele”.

Segundo Gil Pérez (1983), “quando o indivíduo consegue construir um significado, reproduzindo o que lhe é ensinado, está participando do processo de construção ativa de seus próprios significados”. Neste aspecto, o indivíduo reelabora suas concepções alternativas para os conceitos pertencentes ao conhecimento científico. Tudo o que é significativo para o indivíduo, passa a fazer parte da sua representação cognitiva nas mais variadas situações. O que é realmente reelaborado na estrutura cognitiva do indivíduo, passa a fazer parte de sua visão mediante o mundo. Portanto, o indivíduo passa a utilizar-se dessa visão, relacionando-a a outras situações e com outros indivíduos em diferentes níveis de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamente, para atingir os objetivos desta pesquisa resolveu-se por considerar como o aluno faz pesquisa na sala de aula; que conhecimentos dos métodos científicos o aluno do 3º Ano Ensino Médio possui.

O aluno do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil-2021, segundo os alunos: a pesquisa na sala de aula é feita sem orientação, apenas copiando de livros ou sites da internet; já ouviram falar dos métodos científicos mas não possuem conhecimento dos seus propósitos, por isso continuam fazendo pesquisa aleatoriamente, da forma que acham mais fácil apenas para adquirir a nota.

Ficou comprovado que torna-se necessário repensar na prática pedagógica proposta pelo professor em sala de aula, já que o aluno e o professor estão acostumados ao ensino tradicional, apresentado metodologias inovadoras com ênfase na era frenética das inovações científicas. Assim, permanece o desafio de implementar a orientação para o aluno realizar pesquisa na sala de aula, pois sem a pesquisa e metodologia científica em sala de aula o conhecimento se torna confuso sem a devida orientação.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, M.A. Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2003.
- DEMO, P. Pesquisa e Construção do Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996
- DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14ª ed. Cortez: São Paulo, 2006.
- DINIZ, C. R. Metodologia Científica. 21. ed. EDUEP. Campina Grande, 2008. ISBN 978-85-87108-98-2, 2008
- FACHIN, O. Fundamentos de Metodologia. 5ª edição – São Paulo. Editora Saraiva, 2005.
- FERREIRA, Lydia Masako; FURTADO, Fabianne; SILVEIRA, Tiago Santos. Relação Orientador-Orientando: o conhecimento multiplicador. Acta Cirúrgica Brasileira, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170-172, 2009.
- GALIAZZI, M. C. Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Ed: Unijuí, 2014.
- Gil Pérez, D. ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias?. Enseñanza de las Ciencias. 1983. P.69-77.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.
- PILETTI, Claudino. (Org.) Didática especial. 6.ed. São Paulo: Ática S.A, 1988.
- PRODANOV, C. C. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

Orientação pedagógica na educação bilíngue de surdos da teoria á prática

Pedagogical guidance in bilingual education of the deaf from theory to practice

Rosiane Silva Monteiro

Universidad de la integración de las américas

Escuela de postgrado

Maestría en administración

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Administração

Curso de mestrado em Administração pela Universidad de la

Integración de las Américas

Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.6

RESUMO

O presente estudo tem como proposta compreender como as orientações pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem ocorrem na abordagem bilíngue de surdos, Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa na modalidade escrita, no período de 2020-2021. Como processo metodológico optou-se por uma pesquisa exploratório-descritiva, na perspectiva e enfoque qualitativo, se desenvolveu o levantamento operacionalizado através de análise. Os principais resultados apresentam que as orientações pedagógicas na abordagem de ensino bilíngue de surdos realizadas ocorrem de forma parcial conforme orientam os documentos legais para se proporcionar melhores condições de aprendizagens para o surdo, pois precisa-se considera a cultura, a identidade e a língua desses sujeitos. O surdo enfrenta algumas limitações, uma vez que as dificuldades encontradas ainda não foram solucionadas e dependem das ações do ambiente escolar e de políticas públicas.

Palavras-chave: educação. orientação pedagógica. bilinguismo.

ABSTRACT

This study proposes to understand how the pedagogical guidelines aimed at teaching and learning occur in the bilingual approach of the deaf, Brazilian Sign Language and Portuguese in the written modality, in the period 2020-2021. As a methodological process, an exploratory-descriptive research was chosen, in the perspective and qualitative approach, the survey was developed operationalized through analysis. The main results show that the pedagogical guidelines in the bilingual teaching approach of the deaf occur partially as they guide the legal documents to provide better learning conditions for the deaf, as it is necessary to consider the culture, identity and language of these subjects. The deaf face some limitations, since the difficulties encountered have not yet been resolved and depend on the actions of the school environment and public policies.

Keywords: education. pedagogical orientation. bilingualism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se debruçará sobre a Educação de Surdos, mais especificamente como ocorrem as orientações pedagógicas numa abordagem bilíngue em uma escola específica, na cidade de Manaus/AM, no período de 2020-2021, dessa forma, tem-se a seguinte **Situação Problema:** o ensino bilíngue de surdos tem sido cada vez mais aplicado nas escolas, específicas ou não, conseqüentemente, dúvidas têm surgido, uma vez que na prática alguns fatores foram problematizados, como o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que ainda não foi incluída como disciplina nas escolas, o fato de não ter material didático específico ou adaptado, ausências de professores com fluências na Libras, dentre outros. Diante desse contexto, as orientações pedagógicas se desdobram para acompanhar a realidade encontrada, além de criar novas formas de lidar com essa problemática.

Objetivo Geral: Identificar como as orientações pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem ocorrem numa abordagem bilíngue de surdos, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita, em uma escola pública da cidade de Manaus/AM-Brasil.

A pesquisa tem a seguinte **Hipótese**: Se a abordagem bilíngue para surdos, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita, proporciona melhores condições de aprendizagens pelo surdo, pois considera a cultura, a identidade e a língua desses sujeitos. Então, as orientações pedagógicas devem se basear em princípios que alcancem a integralidade da formação acadêmica e social do surdo.

A **Justificativa** desta pesquisa se ancora nas discussões que tem surgido a respeito da Educação Bilíngue de Surdos. As práticas advindas dessa abordagem se diferenciam de acordo com os contextos, sejam eles em escolas bilíngues, escolas especiais, salas bilíngues e/ou atendimentos específicos.

O conceito de bilinguismo não é unânime entre os pesquisadores, depende da perspectiva com que o surdo é considerado. Portanto, cabe algumas considerações sobre as diferentes afirmações e práticas dentro das escolas que oferecem esse tipo de ensino, uma vez que, dependendo da forma como é aplicada essa abordagem, há possibilidades de falhas no entendimento, prejudicando cada vez mais a comunidade surda e o processo de ensino e aprendizagem do surdo.

As práticas de ensino e aprendizagem a partir da abordagem bilíngue são reflexos de como a escola se organiza e entende essa filosofia, e conseqüentemente, a materializa no currículo, na metodologia, nas estratégias, desvelando a visão que a escola tem sobre o surdo e a Educação de Surdos.

Para embasamento teórico foram selecionadas obras que abordam a temática proposta, a saber: Educação de Surdos, supervisão pedagógica, bilinguismo, surdez, Língua Brasileira de Sinais, práticas pedagógicas na Educação de surdos, dentre outras. Além dos documentos legais que regem a Educação, como LDB, BNCC, PPP da escola e outros documentos pertinentes para a pesquisa.

Na Metodologia apresenta-se todo o caminho metodológico pelo qual perpassou a presente pesquisa, iniciando-se em Projeto de Pesquisa, no qual se conhece o tipo de pesquisa e o enfoque. Em População e Amostra tem-se a caracterização do lugar e dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, apresenta-se as Técnicas e Instrumentos de Coletas de Dados, enfatizando as principais técnicas e instrumentos que se utilizou para a coleta de dados e quais protocolos.

Na Análise de Resultados indica-se como os resultados da pesquisa foram tratados e apresenta-se a coleta dos dados, realizando-se assim a sua análise. Em Organização dos Resultados apresenta-se os resultados de acordo com os instrumentos e técnicas utilizados. Em Avaliação dos Resultados tem-se a finalização da análise, apresentando assim o resultado obtido.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Abordar a Educação, mais especificamente a Educação de Surdos tem possibilitado re-visitar o passado, com o intuito de refletir o presente e tirar experiências e aprendizagens para o constructo de um ensino significativo para os educandos surdos. Para isso é necessário não só entender como tem ocorrido o ensino de surdos em escolas específicas como também é salutar que se compreenda como se chegou até o presente.

Para Libâneo (1984, 97), “educar (em latim, educare) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de Educação”, e explica que o ato pedagógico pode ser definido como uma atividade sistemática que une diferentes elementos. Além disso, pode estar em um nível intrapessoal e também como influência do meio, uma vez que se trata de uma ação exercida sobre os sujeitos capaz de modificá-los para se tornarem úteis ao próprio meio. O autor conclui que a Educação não pode ser pensada fora de um “contexto histórico-social concreto”, uma vez que a prática social é o começo e o fim da “ação pedagógica” (ARANHA, 2015).

A partir desse pensamento, se compreende que o conceito de Educação, cada vez que a sociedade avançava e evoluía, ia se definindo, adquirindo finalidades específicas. Na Educação de Surdos, o pensamento educativo também se moldou ao longo do tempo, suas concepções, abordagens e práticas foram evoluindo a partir das vivências e das necessidades do surdo. Nesse contexto, houve momentos em que o surdo ficou à margem das discussões a respeito da Educação voltada para ele; em outros momentos foi protagonista, uma vez que se tornou agente de sua própria história (MESERLIAN, VITALIANO, 2009; SLOMSKI, 2010).

Os surdos, por muito tempo considerados deficientes, incapazes e não ensináveis, ficaram marginalizados pela sociedade por um longo período da história, a partir das novas descobertas, principalmente na área da saúde, puderam se tornar participantes ativos, e puderam, a partir da ação social, mudar suas realidades.

Atualmente, já se pensa em diferentes escolas: escolas indígenas, escolas bilíngues, escolas ribeirinhas, escola do campo, escola urbana. E dentre elas se encontram diferentes abordagens de ensino, uma vez que assumem determinadas tendências pedagógicas, ou mesclam teorias de ensino e aprendizagem, ou ainda experimentam e criam novas formas de ensinar. Em todos os contextos, é importante que as diferenças sejam respeitadas, principalmente quando essas diferenças são culturais, identitárias e linguísticas (SKLIAR, 2015).

Transformações e mudanças na educação

A Educação passou por diferentes modelos de ensino, conhecidos como tendências pedagógicas, cujas receitas buscavam resolver a questão da marginalização na sociedade. Consequentemente, os agentes que faziam parte do processo, como gestores, professores, supervisores pedagógicos também eram influenciados pelas ideias que eram apresentadas. Para compreender como esses últimos atuavam, faz-se necessário uma explanação sobre as tendências pedagógicas, enfatizando as práticas realizadas por tais supervisores.

É importante a reflexão sobre as tendências pedagógicas, uma vez que é por meio delas que se organiza toda a escola, cabe aos agentes da Educação refletir se o ensino está condizente com aquilo que se pretende, pois ocorre que “muitas vezes não se reflete sobre o que caracteriza uma tendência pedagógica: a concepção político-filosófica de sociedade, de Educação e de homem que ela traz”, como salienta Oliveira (2012).

Essas tendências tem suas origens em movimentos sociais e filosóficos, muitas vezes alinhadas com o pensamento da época em que aparecem, entretanto, nem sempre aquilo que se acredita em determinado contexto tem resultados positivos e deve se manter como está, por isso a importância de uma constante reflexão pela escola e também a necessidade de deixar claro

quais as intencionalidades que orientam o ensino.

Libâneo (1984), por sua vez, classificou as tendências pedagógicas partindo do critério da “posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola”, uma vez que também entende que as tendências não são exclusivas ou puras. As tendências foram classificadas em Pedagogia Liberal: Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva, Tecnicista, e Pedagogia Progressistas: Libertadora, libertária e Crítico-social dos conteúdos.

Diante da diversidade de tendências pedagógicas em diferentes contextos históricos e sociais, e devido o avanço ao acesso às redes digitais e tecnológicas, hoje não se tem uma tendência única ou que se sobressaia sobre as outras. Tem-se uma mesclagem dessas tendências em diferentes ações pedagógicas, com o intuito de alcançar os objetivos propostos nos currículos elaborados pelas Secretarias de Educação e também almejado por determinada comunidade, como no caso da comunidade surda.

Abordagens Pedagógicas na Educação de Surdos

Conhecer como ocorreu as transformações na Educação de Surdos e como hoje se tem visto essa modalidade de ensino, que hora está incluída na Educação Regular, ora na Educação Especial, e ora na Educação Bilíngue, ampliará a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem do estudante surdo e suas abordagens pedagógicas. Faz-se necessário conhecer a história da surdez para que se compreenda seu status atual e como é compreendida pelas principais abordagens pedagógicas.

Na história do surdo, presente nos estudos de, Witkoski (2012), Skliar (2015) consta que até no século XV ele era considerada incapaz, alguém que não poderia ser ensinado e em alguns casos com deficiência intelectual, uma vez que não conseguia se expressar e essa condição o excluía da sociedade. Isso ocorria por que ele não tinha uma língua ou ainda não havia adquirido qualquer forma de comunicação que pudesse ser o seu meio comunicativo, então não era pela dificuldade de raciocínio, mas por não ter uma língua que pudesse dar conta de suas necessidades, e isso só foi compreendido posteriormente.

Depois de um longo tempo se enfatizando somente os aspectos negativos da surdez, novas perspectivas surgiram para o surdo. A partir do século XVI já se tem informações sobre os primeiros educadores de surdos, mesmo que com estratégias e filosofias diferentes entre si (SLOMSKI, 2010).

Nesse período foram criados várias metodologias, algumas se baseavam partindo da língua oral, isto é, a língua auditiva captada pelo ouvido, como a Língua Portuguesa, Espanhola; enquanto outros partiram da língua espaço-visuo-espacial ou visual espacial, como a Língua Brasileira de Sinas; e há também outros grupos que criaram códigos visuais para facilitar a comunicação com o surdo, mas que não se configura uma língua (GOLDFELD, 2002).

A história da comunidade surda reflete também essa postura discriminatória, presentes tanto no olhar da sociedade quanto nas práticas de ensino e aprendizagem. Foi ao longo dos anos que se foi desconstruindo essa percepção, e ao longo dessa trajetória várias metodologias e estratégias de ensino surgiram.

Quando se relata a história da comunidade surda, percebe-se que a trajetória social do surdo está implicada no conceito de homem e de deficiência, refletindo a Educação disposta pela sociedade. O surdo é visto pela ausência de algo ou pela incapacidade de ouvir, determinantes para considerá-los incapazes. (MODA, 2017, p.39).

O Oralismo defende que para o surdo superar a surdez ele precisa passar pela oralização, para isso defende o aprendizado da Língua Portuguesa tanto na modalidade oral quanto na escrita no período escolar, e exclui e proíbe o aprendizado da língua de sinais, em alguns modelos, por entender que atrapalha a aquisição do português. Essa abordagem tem influências da medicina, conforme salienta Behares (1995, p.12):

Neste discurso, déficit, patologia, anomalia, implicam apenas a possibilidade da sequência diagnóstico-tratamento-cura, características da abordagem médica. O influxo desta concepção se faz sentir não só nas disciplinas dependentes da medicina, como não poderia ter sido de outra maneira, senão também na Educação e na psicologia.

A escola, quando assume essa visão, foca somente em propósitos terapêuticos, esquecendo de olhar o indivíduo de forma integral. Trata a surdez como uma deficiência e ignora que o surdo, ao longo dos anos, desenvolveu características próprias, formas de ver e entender o mundo, e o uso da língua de sinais já é uma realidade que não pode mais ser dispensada, devido os avanços na área de Educação de Surdos os quais foram provenientes do uso dessa língua.

De acordo com essa abordagem, para as crianças surdas internalizarem a estrutura da língua portuguesa, requer práticas de reabilitação, uma ajuda especial.

A criança surda deve, então, submeter-se a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-la a discriminar os sons que ouvem. Pela audição e, em algumas metodologias, também com base nas vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, se for iniciado ainda nos primeiros meses de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança, tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação etc. (GOLDFELD, 2002, p.35).

A questão da Língua Brasileira de Sinais é outro aspecto a comunidade surda que precisa ser um pouco mais aprofundado. É a língua usada pelos surdos em todo território brasileiro.

No Brasil não há somente a Libras, mas também as Línguas de Sinais indígenas, consideradas locais, por ser utilizadas por surdos em comunidades situadas em espaços geográficos específicos, mas dentro do mesmo país. A Libras é considerada nacional por que é utilizada e difundida em todas as comunidades surdas, reconhecida pela Lei 10.436/2002.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa teve o enfoque fenomenológico, seguindo as definições de Creswell (2010, p.38), na “pesquisa fenomenológica [...] o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes”, e também observado pelo pesquisador.

Entender como ocorrem as orientações pedagógicas numa abordagem bilíngue requer que o pesquisador adentre o seu universo e parta da percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa e confronte com os aportes teóricos que fundamentam tal filosofia de ensino.

A pesquisa exploratório-descritiva, por descrever o comportamento dos fenômenos (COLLIS; HUSSEY, 2005), relacionando as variáveis (GIL, 2002), possibilitando um aprofundamento do objeto pesquisado (TRIVINÖS, 1990). Trata-se de uma escola específica para surdos, na cidade de Manaus- AM, cuja abordagem é bilíngue, nesse contexto, a escola, os estudantes surdos, os professores surdos e ouvintes, a gestão, assim como os referenciais teóricos estarão presentes ao longo da pesquisa. Nesse sentido, por meio dessa perspectiva, a pesquisa pode se desenvolver por um caminho metodológico que respondeu aos objetivos propostos pela mesma.

A escolha do lugar da pesquisa teve por critério a abordagem de ensino bilíngue para surdos. Em consonância com o critério, se escolheu uma escola pública, localizada na cidade de Manaus/AM, A referida escola trabalha com o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, sendo referência na Educação de surdos no município de Manaus, no estado do Amazonas, Brasil. Se usara documentos legais e estudos que embasam a abordagem bilíngue para surdos.

Definir as técnicas e os instrumentos norteia a pesquisa de forma que dessa forma é possível desenhar o caminho metodológico para responder ao que se propõe. As informações serão coletadas por meio da leitura dos documentos, da observação no campo de pesquisa, das entrevistas semiestruturadas, para isso faz-se importante estabelecer um protocolo para registrar as informações, de acordo com Creswell (2010).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para que a análise dos resultados fosse possível, foi necessário organizar os dados de forma que pudessem ser categorizados, e assim analisados tendo em vista os objetivos da pesquisa. Os procedimentos de coleta na pesquisa fenomenológico, se deu por meio dos documentos, da observação, da entrevista, com a intenção de compreender como as orientações pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem ocorrem numa abordagem bilíngue para surdos, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita, na escola foco desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nos espaços da escola, respeitando os protocolos de segurança contra a Covid-19, por meio de um protocolo com oito (08) a dez (10) perguntas semiestruturadas que visam compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem numa abordagem bilíngue para surdos, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A organização dos resultados se deu por meio de instrumentos de pesquisa e estratégias de investigação que possibilitaram a análise dos mesmos, o que resultou em dados que pudessem responder aos objetivos propostos. Utilizou-se para isso protocolos que nortearam toda a condução e construção desta pesquisa, facilitando assim o processo da mesma.

Os materiais documentais utilizados para a pesquisa foram organizados por meio de categorias que se dividem em documentos e Materiais Audiovisuais. O primeiro está dividido em: Públicos - Projeto Político Pedagógico, Regimento da escola e Proposta Bilíngue de Surdos (em andamento); e o segundo em Privados - Projetos realizados na escola como a Literatura Surda e o Soletrando e Sinalizando em Libras, fichas e formulários utilizados pelo professor como Planejamentos (Semestral e Mensal), Frequência, Ficha Cumulativa (na qual é colocada a nota do

estudante), Portfólios e tem como objetivo identificar quais fundamentos legais as orientações pedagógicas se baseiam na abordagem bilíngue de surdos.

O Protocolo Observacional é um instrumento da pesquisa utilizado para sistematizar tudo o que é percebido no ambiente, informações estas que não podem ser obtidos por meio das leituras dos documentos ou pelas entrevistas. Teve como ponto de partida um pesquisador observador completo, conforme sugere Creswell (2010), o qual observa sem participar e teve como objetivo compreender o que é a abordagem bilíngue de surdos.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir das mudanças ocorridas com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi necessário adaptar e atualizar o quadro de Níveis de Ensino, uma vez que o Projeto Político da Escola da escola ainda não tinha sofrido as alterações necessárias no ano 2021.

As modalidades de ensino oferecidas pela escola ainda não atendem a todos os surdos da cidade de Manaus. Há procura por vagas para Educação Infantil (modalidade oferecida pelo Município), para Educação de Jovens e Adultos – EJA e/ou Supletivo e para Ensino Médio. Estas duas últimas modalidades estão sendo planejadas para serem oferecidas futuramente.

O resultado da pesquisa, obtido por meio da observação e das análises dos documentos trouxeram reflexões importantes a respeito da Educação Bilíngue de Surdos, no que se refere às orientações pedagógicas realizadas na escola foco desta pesquisa.

Ao se identificar os fundamentos legais que orientam a abordagem Bilíngue de Surdos, é possível perceber que existem leis e estudos/pesquisas que embasam e fortalecem essa teoria, além dos documentos que a escola construiu ao longo de sua trajetória. As hipóteses outrora lançadas sobre a validade do bilinguismo foram confirmadas na construção e instalação de várias escolas bilíngues de surdos em todo território brasileiro.

Os Fundamentos Legais da Educação de Surdos buscam criar uma base legal que garanta direitos civis e educacionais das pessoas surdas. Para isso considera os documentos oficiais internacionais e nacionais, dos quais estão: a Declaração de Salamanca de 1994, resolução das Nações Unidas que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área da Necessidades Educativas Especiais.

Os Fundamentos Didático-Pedagógicos direcionam o trabalho pedagógico em toda sua dimensão. Desde a organização do currículo, perpassando pela organização e divisão do trabalho, à relação interpessoal dos agentes participativos do ambiente escolar. A interação entre esses elementos promove unidades e possibilita um trabalho coletivo eficiente e produtivo.

Quadro de observação do espaço escolar

Libras nos Espaços da Escola	Espaço Físico da Escola	Material Visual	Orientação Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> - A Libras é utilizada nos espaços da escola? - Quem utiliza a Libras? - As aulas são intermediadas pela Libras? 	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço dentro das salas de aulas é adequado? - Existe acessibilidade na escola? - A escola dispõe de todos os espaços necessários para seu funcionamento? 	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores utilizam recursos visuais nas aulas? - Quais recursos/ suportes são utilizados em sala de aula? - Os materiais pedagógicos são adaptados? 	<p>Como ocorre a comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aluno-professor-aluno, - aluno-pedagoga-aluno - pedagoga-professor
<ul style="list-style-type: none"> - A Libras é utilizada nos espaços escolares. - Todos utilizam a Libras. <p>As aulas são intermediadas pela Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço da sala de aula não é adequado. - A escola é acessível. - A escola não dispõe de todos os espaços necessários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores utilizam recurso visuais nas aulas, - Imagens, Material Concreto, Vídeos, Livros outros. - Os materiais pedagógicos são adaptados. 	<p>A comunicação ocorre de forma livre entre os agentes participantes do processo educativo, uma vez que todos sabem LSB e estão abertos a comunicação.</p>

Fonte: A pesquisadora (2021)

Constatou-se que se precisa de uma proposta educacional bilíngue para surdos para assim se priorizar a língua de sinais, para isso é importante que as condições sejam dadas, não apenas pela escola, mas também pela Secretaria de Educação dos Estados e pelo MEC. Somente dessa forma a escola poderá se instrumentalizar e oferecer um ensino dignamente bilíngue para surdos. É plausível se desenvolver um ambiente linguístico sinalizado, há mais três tópicos fundamentais que estão dentro de uma proposta educacional bilíngue, segundo Sánchez (1991): a estimulação essencial, o aprendizado da língua escrita, e a elaboração de um currículo escolar adequado às especificidades e singularidades dos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos possui algumas abordagens de ensino que mudam a partir do olhar que se tem sobre a pessoa surda. Na abordagem Bilíngue, se considera a surdez a partir de uma percepção sociointeracionista e não a partir da deficiência. Nela a Língua de sinais é o principal meio de instrução e comunicação, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua. Nesse contexto, as orientações pedagógicas buscam atender o estudante a partir do entendimento que se tem da especificidade do surdo.

Constatou-se que nesse contexto da educação de Surdos cuja abordagem é bilíngue, o processo de ensino e aprendizagem ocorrem a partir da compreensão que se tem da surdez. As metodologias, as estratégias, os suportes e caminhos percorridos pelas sequencias didáticas respeitam e procuram atender o surdo por meio de sua visualidade. O uso de imagens é um dos pontos altos das estratégias, sejam elas estáticas como desenhos, fotografias, pinturas ou sejam em movimentos como filmes, vídeos caseiros, em 2D, 3D. Percebeu-se que existe uma metodologia visual na escola que é seguida, incentivada e cobrada tanto pela gestão quanto pela pedagogia. Também existe um compartilhamento de informações entre os professores sobre quais atividades/estratégias tem sido satisfatória em suas práticas. Essa troca enriquece o cotidiano

escolar e favorece um ambiente saudável.

Foi possível perceber algumas limitações enfrentadas pela escola, como a falta de apoio da Secretaria de Educação, que ainda não disponibilizou um espaço adequado para a escola atuar e nem disponibiliza materiais didáticos específicos para o ensino de surdos, a ausência da disciplina de Língua de sinais no sistema da secretaria e a formação continuada para professores de disciplinas específicas, acarretando em professores sem domínio da Libras ensinando o surdo. Entretanto, a escola tem buscado ultrapassar essas limitações, realizando ações que corrijam, mesmo que temporariamente, as falhas que tem encontrado no sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Projeto escola viva: garantindo o acesso de permanência de todos os alunos na escola: necessidades especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2015.
- BEHARES, L. E. Implicações neurológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA, M. C. *et al.* Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: Tec Art, 1995. (Série de neuropsicologia;v.3)
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
- MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise sobre a trajetória histórica da Educação dos surdos. São Paulo: EDUCERE, 2009, pp.3736-3750.
- MODA, S. C. História concisa da escola estadual augusto carneiro dos santos no estado do Amazonas: trajetória ao longo de 35 anos na Educação de surdos. Monografia - Licenciatura em Pedagogia (Graduação) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
- OLIVEIRA, E. da S. G. de; GRINSPUN, M. P. S. Z. Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional. 1.ed., rev. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.
- SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Editoria Mediação, 2015.
- SLOMSKI, V. G. Educação bilíngue para surdos: concepção e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.
- TRIVIÑOS, A. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1990
- WITKOSKI, S. A. Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

07

Gestão democrática e relações interpessoais entre gestor e professores em uma Escola Municipal na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021

Democratic management and interpersonal relations between manager and teachers in a Municipal School in the city of Manaus-AM/ Brazil, in the period of 2020-2021

Francisca Pereira da Silva

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado

Maestría en Ciencias da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.7

RESUMO

A gestão democrática na escola foi o tema escolhido para este artigo, que teve como problema de pesquisa identificar o que os teóricos abordam sobre o tema gestão escolar. Tendo como objetivo: Analisar as relações interpessoais entre gestor e professor que impactam no processo do ensino aprendizagem dos alunos em uma escola pública, localizada na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise documental. O procedimento delineou-se como um estudo de revisão na literatura, para se coletar tais dados. Utilizou-se uma leitura rastreadora para o primeiro agrupamento entre relatos de pesquisa. Como resultado, as análises apontam que, a escola ainda tem um longo percurso no processo de implementação de um ambiente democrático na gestão escolar, pois uma gestão escolar plausível ao ensino aprendizagem é rentável, sempre agrega valores educacionais.

Palavras-chave: gestão escolar democrática. gestão participativa. agregação de valores funcional e educacional.

ABSTRACT

Democratic management at school was the theme chosen for this article, which had as its research problem to identify what theorists approach on the subject of school management. Aiming: To analyze the interpersonal relationships between manager and teacher that impact the teaching-learning process of students in a public school, located in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period 2020-2021. This is and qualitative research, with document analysis. The procedure was designed as a literature review study to collect such data. A tracking reading was used for the first grouping between research reports. As a result, the analyzes indicate that the school still has a long way to go in the process of implementing a democratic environment in school management, since a plausible school management for teaching and learning is profitable, always adding educational values.

Keywords: democratic school management. participatory management. aggregation of functional and educational values.

INTRODUÇÃO

Compreender o cotidiano escolar tem sido o desafio para o gestor escolar. A cada dia, é mais necessário repensar a prática pedagógica nas diversas dimensões da escola para atender ao novo cenário educacional contemporâneo. Portanto, torna-se pertinente se produzir um artigo científico sobre o cotidiano escolar numa proposta de espaço formativo, buscando informações para a construção e a reconstrução de novos saberes.

O dia a dia da realidade escolar é vivido por todos aqueles que, de maneira geral, dela participam, ou seja, alunos, professores, pais, diretor, coordenadores pedagógicos, funcionários gerais, e, inclusive, as pessoas do seu entorno que, de alguma forma, vivenciam o cotidiano escolar, sempre com o intuito de se agregar valores no ensino aprendizagem. **Situação Problema:** O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou no ensino-aprendizagem baixo rendimento do IDEB, no ano vigente desta pesquisa, conseqüente de diversas substitui-

ções de professores que nem sempre acontece de forma imediata. **Pergunta Central:** De que maneira as relações interpessoais entre gestor e professor impactam no ensino aprendizagem dos alunos?

O trabalho nas escolas envolve, ao mesmo tempo, processos de mudança nos modos individuais de pensar e agir, e nas formas de gestão, o exercício de práticas de gestão democrática e participativas pode atender melhor ao processo de aprendizagem dos alunos. Diante desta linha visionária se desenvolve: **Objetivo Geral:** Analisar as relações interpessoais entre gestor e professor que impactam no processo do ensino aprendizagem dos alunos.

Justificativa: A gestão escolar é um alicerce fundamental, de relevância, para o desenvolvimento pedagógico, pois é capaz de garantir a abertura de novos espaços para a transformação do cotidiano escolar. Para que suas ações no processo de inclusão sejam satisfatórias, a flexibilidade no seu trabalho é um dos pré-requisitos essenciais, pois é preciso levar em conta a diversidade de opiniões.

Ao buscar eficiência em seu trabalho deve atentar à influência da cultura de toda a comunidade escolar, mas não se utilizar apenas de argumentos, porém também aplicações concretas. (SAGE, 1990) O gestor tem grande importância na escola, sendo necessário que ele busque uma atuação baseada na diversidade. Outro aspecto é ressaltar a importância dessa participação coletiva na gestão escolar, pois problemas e soluções podem ser apontados em ângulos diferentes e assim pode-se ter uma visão mais fiel de tudo que ocorre na escolar.

Considerando-se de fundamental importância a ação do gestor e professor, é necessário que se olhe de forma particular e individual para cada um desses atores, considerando seus pontos de vista e suas sugestões, pois uma melhor observação só pode ser dada por quem de fato vivencia a situação e situações distintas que ocorrem na escola envolvendo professor ou gestor, assim como situações distintas envolvem as famílias dos alunos que estão matriculados naquela escola. Outro elemento a ser considerado, são os pontos positivos e negativos das relações interpessoais dentro do ambiente escolar, sendo assim é preciso que se coloquem na balança todos os prós e contras e se formule um projeto equilibrado que vise num contexto final, uma gestão eficiente.

FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Orientar professores, coordenar a construção e atualização do projeto de política pedagógica, analisar os resultados de aprendizagem dos alunos e liderar a elaboração de caminhos de melhoria, garantir espaços de participação da comunidade escolar, gerir finanças, equipe e estrutura, e muito mais. São tantas as responsabilidades de quem assume a Gestão em Educação que compreende seu total escopo, assim como definir seu significado, não são tarefas simples. Vitor Henrique Paro (2016) diz que a problemática da Administração Escolar, no Brasil, é conduzida por duas concepções dicotômicas: de um lado, defende-se a necessidade de adesão aos métodos e aos princípios da lógica empresarial nos procedimentos administrativos na escola; de outro, nega-se esse imperativo categórico presente no tipo de administração na situação escolar. O que se percebe é certo tipo de negligência, quanto aos determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar.

Para Heloisa Lück (2007, p. 35), o termo gestão precisa superar o enfoque de administração, pois os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão abrangente. De acordo com a autora, o termo surge —[...] para representar novas ideias e estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora, a partir da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

O conceito de gestão, neste sentido, ultrapassa o de administração por [...] abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial da liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino. (LÜCK, 2005, p.16).

Os princípios, as atitudes e as ações encontradas implicitamente no termo gestão possibilitam um cerceamento de ações mecânicas ou apenas burocráticas; da realização de atividades desprovidas de sentido e objetivos em comum; bem como de ações isoladas sem visão de conjunto (LÜCK 2005, p. 67).

A gestão estratégica proporciona a compreensão de forma planejada do que mudar, de como mudar, e desse modo, deve ser vista como um importante mecanismo, através do qual os participantes do sistema educacional poderão identificar e implementar as mudanças necessárias à efetivação de um novo paradigma de gestão. (MACHADO, 2012 *apud* CORTEZ, 2015, p. 49).

Os desafios associados à perspectiva da Gestão para o Progresso incluem a necessidade de profissionais que assegurem uma relação permanente entre secretarias de educação e dirigentes escolares, geralmente técnicos especificamente treinados nessas questões, bem como outros profissionais de apoio aos diretores para mantê-los das excessivas tarefas burocráticas da administração pública, a fim de dedicar mais atenção ao trabalho analítico. No entanto, em cenários com pouca infraestrutura e financiamento, envolvendo muitas instituições, pode ser impossível ter esse tipo de profissional disponível.

Silva (2007) afirma que uma parcela da sociedade compreende gestão como sendo funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, com ações voltadas à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens, porém ressalta que a prática administrativa não se dá de forma isolada, descontextualizada e individual, mas no grupo e para o grupo, implicando decisões coletivas e organizadas. De acordo com a autora, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar, mas deve ser justa e mais humana.

Gomes (2010) afirma que as relações interpessoais não apenas fortalecem a atuação dos profissionais, mas também criam boas expectativas para que as equipes atinjam e superem metas que agreguem valor à empresa, pois o melhor relacionamento não é aquele que reúne pessoas perfeitas, mas aquele em que todos aceitam os erros cometidos por outros e é perdoado por seus próprios erros.

Aos gestores modernos é exigido não apenas conhecimentos pedagógicos, econômicos, técnicos e financeiros, mas também um comportamento interpessoal e uma compreensão das pessoas com quem lidam. Para entender as pessoas é preciso se colocar no lugar do outro

(empatia). Assim, para que o segmento escola alcance resultados com colaboradores como parceiros, devem ser respeitados os seguintes aspectos: - os colaboradores são diferentes entre si e possuem competências e habilidades complementares e interdependentes, favorecendo o alcance de metas previamente definidas; - os colaboradores são agregadores de valor e trazem inteligência, conhecimento e talento que conduzem ao seu próprio crescimento e ao de cada instituição de ensino; - Os colaboradores são parceiros únicos que podem levar as instituições de ensino ao sucesso. Sucesso significa atingir os objetivos propostos.

De acordo com Paro (2016), a gestão escolar se configura como um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, cujo processo final é a aprendizagem significativa dos alunos. Portanto, o cotidiano escolar deve trabalhar 21 as competências que a sociedade demanda, formar educandos, críticos, capazes de desenvolver a linguagem oral, escrita, e capacitados para empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas e tomar decisões fundamentadas. Conforme Lück (2005), a gestão escolar se constitui em um ato de gerir, com foco voltado para educação e para dinâmica cultural da escola. E, segundo a autora, para que a gestão seja exitosa, há de se conhecer a realidade da escola e da comunidade escolar e seguir as orientações das diretrizes e das políticas educacionais.

O ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2005, p. 24).

Numa abordagem sociocrítica, Libâneo (2007, p. 324) vincula a gestão escolar a um sistema que agrega pessoas, —considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. Diante disso, é necessário que o gestor educacional esteja apto a planejar, organizar, mobilizar e articular tanto as atividades administrativas como as pedagógicas na organização escolar. Libâneo (2007) ressalta que, embora caiba ao gestor a responsabilidade de realizar as atividades administrativas e as pedagógicas, em teoria, dispondo de ambos os conhecimentos; na prática do cotidiano da escola, ele acaba se dedicando mais às funções administrativas, como, por exemplo, lidar com recursos humanos, financeiros entre outros, deixando o pedagógico por conta dos coordenadores.

Para Heloisa Luck (2005), a gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientado para promover mudanças nos processos educacionais, para desenvolvê-los, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e na aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos.

Democracia e participação são condições fundamentais para o bom andamento da gestão escolar que tem, como princípio básico, a formação crítica, reflexiva e participativa dos cidadãos e cidadãs que fazem parte da referida comunidade escolar. Silva (2007) lembra a constante e permanente formação de seres humanos sociopolíticos, com capacidades e habilidades de atuar com eficácia, honestidade e responsabilidade, no pedagógico, observando o espaço e o tempo, no sentido de promover efetivamente a participação.

[...] eleição para diretor, organização de Conselhos de Escola e administração colegiada, e é a partir desse tipo de gestão, feita com o auxílio dos Conselhos de Escola, que se tornou possível uma administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas. (SILVIA, 2007, p. 28).

Gestões democráticas no processo do ensino aprendizagem

Partindo deste pressuposto, a gestão democrática é o fazer político de uma grande parte da população. “Sander (2005, p.47) ressalta que “gestão democrática, voltada para a cidadania, com uma orientação política e cultural”, a escola passa a exercer também a gestão democrática social sendo está o início da tão esperada emancipação dos indivíduos”. Para tanto, ao exercer está prática no “chão” da escola, cabe o saber e ao fazer dos colegiados e seus atores uma ação que construa uma escola para todos.

Ao anunciar que a prática é democrática a escola passa a exercer um papel real e ativo na escola. Fazendo com que os discursos presentes em seus projetos políticos pedagógicos como: “a construção de cidadãos autônomos e críticos”, transcenda o próprio discurso/fazer, visto que, esta participação já é o exercício da cidadania e criticidade.

Segundo Paro (2016, p. 18), as ações administrativas estão voltadas para o fazer pedagógico da escola. Libâneo (2007) refere-se à organização e à gestão como um conjunto de normas e diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Ainda de acordo com Libâneo, a organização e gestão dizem respeito aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola. Uma ação racional implica planejamento e coordenação, tarefas do gestor da escola.

De acordo com Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), cabe à organização e à gestão da escola atender às necessidades da instituição escolar, e para tanto, propõem elementos constitutivos que são, na verdade, instrumentos de ação mobilizados para atingir os objetivos escolares, tais como: Planejamento – processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los; Organização – atividade de racionalização dos recursos, criando e viabilizando as condições e os modos para realizar o planejado; Direção/Coordenação – atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola; Formação continuada – ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente; e Avaliação – comprovação e avaliação do funcionamento da escola.

Na gestão participativa, a escola é vista como um espaço coletivo. Isso significa que todos estão engajados e responsáveis pelas decisões tomadas pela instituição nas diversas áreas do sistema escolar.

Nesse modelo de gestão, é preciso ouvir a opinião de todos os atores envolvidos na organização escolar:

- Diretores;
- Coordenadores;

- Professores;
- Pais;
- Alunos;
- Comunidade.

Para ser classificada como gestão participativa, alguns princípios devem estar presentes no modelo de gestão escolar. A primeira é a descentralização: nesse modelo, todas as decisões administrativas e pedagógicas são tomadas de forma descentralizada.

O próximo princípio é a participação, que permite que todos os envolvidos na instituição participem de suas decisões. Outro princípio importante nesse modelo é a transparência, onde todas as decisões tomadas pela escola são conhecidas.

No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobretudo, as modificações de ordem jurídico-institucional. Nesse contexto, é fundamental ressaltar a busca de organicidade das políticas, sobretudo no âmbito do governo federal e de alguns governos estaduais, na década de 1990, quando, em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua —modernização, se implementaram novos modelos de gestão, cujo norte político-ideológico objetivava [...]. (DOURADO, 2007, p. 926).

O autor destaca o importante papel desempenhado pelos organismos multilaterais, em relação à formulação das políticas educacionais. Essa evidência aponta para uma lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais.

MARCO METODOLÓGICO

A escola pública foco desta pesquisa fica localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil. A Instituição expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino tornando a escola um centro de referência educacional pela criatividade e transparência na prestação dos serviços, favorecendo a integração social do indivíduo como agente participativo de sua própria sociedade.

A escola já possui um Projeto Político Pedagógico desenvolvido com a participação dos professores, administrativos, ASG's e uma representação de alunos, pais e comunitários. Cabendo a atual equipe escolar a sua reformulação buscando atender as reais necessidades políticas e pedagógicas do atual contexto social e cultural.

Observou-se que nos últimos 12 anos, de 2007 a 2019 de acordo com o Rendimento Final a cada ano, os resultados nos índices de aprovação foram crescentes. Consequentemente as reprovações baixaram e o índice de evasão também foi bem reduzido. Outro dado a ser analisado são os índices da Prova Brasil / SAEB que são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos e nestes índices tivemos um aproveitamento significativo nas últimas avaliações da Prova Brasil onde subir de 4,5 (2007) para 6,9 (2017). Verificando com isso um crescimento crescente na qualidade de ensino da escola.

Nesse sentido, tendo essa dimensão cultural, a escola desafia-se a conhecer e respeitar

essas diferenças culturais, valorizando os costumes e valores dos locais de origem do educando através dos momentos culturais, promovendo assim a diversidade cultural, bem como o resgate e preservação desse espaço étnico-cultural, levando-os a construir uma consciência de valorização do ser enquanto cidadão.

A pesquisa tem característica *descritiva interpretativa* – realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens *dedutivas* para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso. (Creswell, 2009).

A pesquisa descritiva, ela confronta a hipótese e correlacionar as variáveis para obter as respostas e analisá-las.

Tratando-se da abordagem, consiste em um enfoque *qualitativa e quantitativa*, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Desse modo, através da classificação das fontes, possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

O técnica utilizada será através de questionário fechado e aberto. Segundo Gil (2002, p.27), a ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim.

ANALISES DOS RESULTADOS

Os fundamentos da gestão escolar são uma forma de administrar as instituições de ensino que integram os processos administrativos e burocráticos com a articulação das melhores práticas relacionadas às pessoas.

A ideia é ver a escola como um negócio que ela é e, portanto, construída por pessoas. Pensando na motivação dessa equipe, ações que possam integrá-la e contribuir para ela e consequentemente desenvolver novas habilidades faz parte das estratégias de gestão escolar.

O grande diferencial da gestão escolar, então, é estimular uma maior organização da instituição sob uma visão holística e voltada para resultados, reconhecendo que a escola deve ser muito mais do que sua própria administração.

Se exemplificou que a gestão escolar pedagógica é a área que cuida diretamente da atividade fim da escola, que é o setor educacional. Fica sobre a revisão deste planejamento a organização do sistema de educação em si, gerenciamento de recursos humanos ligados à educação e elaboração de projetos pedagógicos.

A gestão pedagógica tem como responsabilidade também cuidar da melhoria das práticas educacionais, pensando em projetos e novas didáticas e maneiras de levar educação aos

estudantes.

Constatou-se que a gestão escolar torna-se responsável por garantir que todas as atividades promovidas pelas demais áreas ocorram sem impeditivos e com o mínimo possível de imprevistos.

Assim, é atribuição da equipe que cuida da gestão do tempo, analisar todos os processos existentes na instituição e entender quais podem ser mais ágeis, menos burocráticos e mais otimizados. Isso gera ganhos para a escola como um todo e estar totalmente de acordo com o que a gestão escolar busca fazer.

A gestão escolar democrática, além de fortalecer os vínculos da comunidade escolar, potencializando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, também consegue atuar em pontos de atenção da equipe funcional de forma relevante.

A gestão democrática tem grande importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola, para que a gestão democrática aconteça é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que a viabilizem confiança e credibilidade.

Constatou-se que para implementar uma gestão democrática é preciso transparência, autonomia, participação e valorização dos sujeitos, é preciso que toda a equipe da escola esteja engajada, uma vez que todas as ações se dão de forma circular e colaborativa. Os professores precisam estar alinhados com a diretoria para aplicar o modelo desenhado em conjunto e levar essa gestão para a sala de aula, refletindo diretamente nos resultados do ensino.

A instituição de ensino pesquisada, enfrenta, no momento, uma série de desafios educacionais, que precisam ser solucionados para garantir o progresso da educação. Preparar os professores em forma de qualificação, ampliar a participação dos pais é um dos desafios educacionais da atualidade. Bem como manter o inter-relacionamento interpessoal da equipe funcional.

Tabela 3 - desafios e relações interpessoais da gestão escolar



Fonte: A pesquisadora

Para superar os principais desafios das escolas, é preciso que a gestão fique atenta a todas as transformações que impactam diretamente na educação.

Os desafios da gestão participativa são diversos, como a falta de motivação para aprender, bullying ou problemas no processo de ensino podem aumentar as taxas de evasão, por isso é importante que as escolas estejam cientes disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados neste artigo onde se procurou apresentar os princípios de uma gestão democrática e as relações interpessoais entre o professor e o gestor, comprovou-se que mais estudos com ênfase à gestão escolar busca favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da escolar que culmina com a elevação da qualidade da educação básica.

No que se refere ao objetivo geral desta obra ficou comprovado que se torna relevante promover a realização e o fortalecimento da gestão democrática do ensino como princípio legal, que precisa ser sustentado em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e à participação nos processos decisórios da educação e da escola. É importante também incentivar a participação ativa nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, motivando a participação efetiva de toda a comunidade escolar e a ação coletiva e colegiada.

Conclui que não há um modelo a seguir nas relações interpessoais, mas tudo tende a convergir para o respeito ao aceitar como cada um vê o mundo em sua individualidade. A comunicação interpessoal é um aspecto relevante na gestão escolar. De fato, há uma grande riqueza em ouvir o que o outro tem a dizer e tentar se colocar no lugar do outro para desenvolver uma compreensão mais completa dos relacionamentos.

O gestor ao exercer sua liderança deve assumir a sua função de facilitador, mediando às práticas de ensino pelos professores, proporcionando-lhes meios didáticos e materiais para que possam desenvolver boas metodologias na sua prática pedagógica. É isso que faz uma escola democrática onde aos poucos se consegue atingir seus objetivos educacionais e faz com que seus membros sejam agentes de transformação de uma sociedade que preza pela uma educação diferenciada.

REFERÊNCIAS

CORTEZ, Catarina de Arruda. Conquistas e desafios da gestão escolar na prática da gestão democrática participativa: um estudo de caso na cidade de Querência- MT. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

CRESWELL, J. W. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.>

scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104. Acesso em: Abril de 2016.

FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1986.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Napoldina Sanches. Liderança como factor de sucesso na gestão escolar. O caso da Escolar Secundária Amor de Deus. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. Ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004. LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LUCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes Editora, 2005.

Machado, M. L., Farhangmehr, M. e Taylor, J. S. 'Advances in Strategic Planning in Higher Education Institutions: The New Agenda for Portugal', Proceedings of the Thirteenth Annual Conference on Advances in Management, vol. 13, 65-67, 2012.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. Educar em revista, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2012.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 104 p. ISBN 978-85-249-2288-6. (1. reimpr. em 2016).

SANDER, Benno. A Produção do conhecimento em políticas e Gestão da educação. Brasília: Editora Linhas Críticas, 2005.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67- 83. jul./dez. 2007.

Desafios docentes em tempos de pandemia na educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola pública da cidade de Manaus/AM – Brasil

Teaching challenges in times of a pandemic in the education of youth and adults (EJA) in a public school in the city of Manaus/AM - Brazil

Maria Laodicéia Sampaio Girão

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado

Maestría en Administración

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Administração

Curso de mestrado em Administração pela Universidad de la

Integración de las Américas

Orientador: Dr. Wagner Barros Teixeira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.8

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral: Desafios docentes em tempos de pandemia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública da Cidade de Manaus/AM-Brasil: Pergunta central: Quais os principais desafios pedagógicos enfrentados por professores que atuam na Educação de Jovens? como objetivo geral Analisar os desafios pedagógicos vivenciados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA durante a pandemia do novo coronavírus em uma escola pública da Cidade de Manaus/AM-Brasil, optou-se por uma metodologia com enfoque qualiquantitativo apoiado nas pesquisas bibliográfica e etnográfica com aplicação de questionário de sondagem a nove informantes de um universo total de cinquenta. Os resultados apresentam que os educadores não estavam sensibilizados para a noção das inovações tecnológicas bem como os alunos não possuíam equipamentos para atender as propostas exemplificadas pelo governo.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19. educação de jovens e adultos. desafios docentes.

ABSTRACT

This article has the general objective: Teacher challenges in times of pandemic in Youth and Adult Education (EJA) in a public school in the City of Manaus/AM-Brasil: Central question: What are the main pedagogical challenges faced by teachers who work in Youth Education? as a general objective To analyze the pedagogical challenges experienced by teachers of Youth and Adult Education - EJA during the pandemic of the new coronavirus in a public school in the City of Manaus/AM-Brasil, a methodology was chosen with a qualitative-quantitative approach supported by the bibliographic and ethnographic research with the application of a survey questionnaire to nine informants out of a total of fifty. The results show that the educators were not sensitized to the notion of technological innovations and the students did not have the equipment to meet the proposals exemplified by the government.

Keywords: Covid-19 Pandemic. youth and adult education. teaching challenges.

INTRODUÇÃO

A covid-19 alterou significativamente o cotidiano das pessoas, de uma hora para a outra, sem que se tivesse tempo para preparo, teve-se de se viver situações tão adversas como as que foram presenciadas. Nesse panorama, uma das áreas mais afetadas foi a educação, uma vez que, em função do isolamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o ensino presencial foi inviabilizado e passou a ocorrer em ambientes virtuais.

A implementação do ensino remoto emergencial alterou significativamente a rotina na sala de aula e como consequência o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos docentes, trazendo questionamentos acerca dos métodos/estratégias que alcancem os alunos da EJA. A grande parcela dessa população que são alfabetizadas parcialmente, tem dificuldade de manusear os recursos tecnológicos e não possuem acesso a uma internet de qualidade para acompanhar as aulas on-line, visto que vivem em contextos de desigualdade social e vulnerabilidade, trabalhadores sem qualificação, ocupante de subemprego ou atuando na economia

informal.

A proposta desse estudo foi desenvolver uma investigação sobre os desafios docentes na Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia. A escolha da temática surgiu a partir da vivência profissional da pesquisadora como docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública. A partir dessa experiência foi identificado que as situações de infrequência, abandono e a evasão sempre foi uma problemática na EJA e esse fenômeno foi agravado com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo coronavírus. A partir deste entendimento, este estudo apresentou como pergunta central: Quais os principais desafios pedagógicos enfrentados por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA durante a pandemia do novo coronavírus? Diante da contextualização do problema apresentado, este estudo objetiva responder também as seguintes perguntas específicas: De que maneira é promovida a formação continuada dos professores que atuam com alunos da EJA, nas escolas da rede municipal de ensino da zona sul de Manaus-AM-Brasil; Quais são os desafios encontrados pelos docentes para combater o abandono e a evasão escolar dos alunos da EJA nas escolas da rede municipal de ensino da zona Manaus/AM-Brasil em tempos de ensino remoto e que recursos a rede de ensino municipal de Manaus/AM-Brasil, disponibiliza para garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos da EJA nas escolas. Com base na problematização do tema escolhido, este estudo teve como objetivo geral: analisar os desafios pedagógicos vivenciados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA durante a pandemia do novo coronavírus em uma escola municipal em Manaus/AM-Brasil no ano de 2021. E como objetivos específicos: Averiguar como se dá o processo de formação continuada dos professores que atuam com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da pandemia do novo coronavírus nas escolas da rede municipal de ensino da zona sul de Manaus/AM-Brasil; Identificar os desafios encontrados pelos docentes para combater o abandono e a evasão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas da rede municipal de ensino da zona Manaus/AM-Brasil em tempos de ensino remoto e Verificar quais recursos a rede de ensino municipal de Manaus/AM-Brasil, disponibiliza para garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas durante a pandemia do novo coronavírus.

Os desafios da atuação docente para dar continuidade ao ensino e aprendizagem dos alunos da EJA no contexto de pandemia, podem trazer resultados que suscitem discussões sobre as adaptações das metodologias e práticas pedagógicas no ambiente virtual, porque analisa a capacitação docente para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos- EJA usando as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), podendo trazer resultados que promovam discussões sobre a formação continuada (Letramento Digital e Midiático) e novas diretrizes curriculares para a formação inicial dos professores e desse modo assegurar aos alunos da EJA uma educação de qualidade, democrática, gratuita e inclusiva, respeitando suas especificidades e demandas, repensando as condições excludentes de alguns alunos que não conseguiram concluir a Educação Básica no seu tempo regular, trazendo questionamentos sobre o papel da escola em acolher e atender a diversidade e promover a cidadania.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Arruda (2020) afirma que, assim como em outros setores da sociedade, o educacional não estava preparado para esse severo isolamento social, o que acarretou, obviamente, “desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente”. Desse modo, a pandemia causada pelo novo coronavírus impôs uma nova realidade na qual é fulcral que o docente reflita sobre a sua prática e, a partir disso, ressignifique a sua atuação pedagógica e a sua maneira de estar com os discentes, haja vista que não temos respostas prontas e estamos todos (re)aprendendo diariamente maneiras de assegurar o processo educativo, mesmo de fora dos muros escolares.

Na educação, o destaque deve ser dado à apropriação tecnológica por parte dos sujeitos, de modo que isso propicie conhecimento e qualidade na aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Desse modo, as tecnologias, por si só, não são vistas como “remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.6), educativo, pois tudo depende do modo como são, efetivamente, empregadas por professores e alunos em um novo paradigma.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 1996), enquanto atual documento referência para construção do currículo de todas as etapas da Educação Básica, postula que as TDIC devem ser consideradas da Educação Infantil ao Ensino Médio, em diferentes componentes curriculares, a fim de que os estudantes saibam não só utilizá-las com técnica e crítica, mas também aprendam – de forma significativa, democrática, ética e autônoma – a participar da cultura digital que perpassa a vida cotidiana e o mundo do trabalho. Na verdade, desde o final dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1996) já versavam sobre a articulação das TDIC com a educação. Naquela época, também se indicava a demanda de formar os alunos em prol de uma recepção e de um uso crítico, por exemplo, a partir da televisão e de computadores.

Mesmo já havendo, há tanto tempo, essa discussão a respeito, nosso país “não possui iniciativas no campo de tornar as tecnologias digitais como saberes necessários para uma formação transversal de alunos e alunas” (ARRUDA, 2020). Por isso, muitas escolas passaram a dar novos contornos às TDIC pelas imposições exigidas no momento hodierno em que tais tecnologias são vistas como “solução” à continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, conforme defende Arruda (2020), precisamos, enquanto profissionais da área educacional engajados na formação ampla de novas gerações, compreender que o uso apropriado das TDIC é algo inerente aos conhecimentos e às práticas da escola e não mero paliativo para contornar uma dada emergência circunstancial.

OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA COM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA.

São inúmeros os motivos que contribuem para a desistência dos educandos nas turmas de EJA. Alguns não conseguem se adaptar à rotina escolar, aos horários ou às normas das

instituições. Outros sentem-se desmotivados em consequência da idade tardia em retorno aos estudos.

Mesmo conhecendo a realidade dos educandos, organizando os horários para que os alunos das turmas de EJA possam estudar para conseqüentemente diminuir a evasão escolar, também se torna necessário pensar em práticas pedagógicas que melhorem o rendimento dos mesmos. Sendo assim, Merazzi e Oaigem (2014) afirmam:

utilizando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações da sua vida, pode-se desenvolver uma prática conectada em situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas para identificação de respostas, reelaboração de concepções e construção de conhecimentos, numa dinâmica que favoreça o crescimento tanto do aluno quanto do professor. (MERAZZI e OAIGEN, 2014, p. 2).

Diante disso, os resultados em relação à aprendizagem nas instituições que trabalham com a EJA, serão mais significativos quando os professores conseguirem adaptar suas didáticas de ensino para as realidades de seus alunos. Esta deve dialogar com o meio social que os alunos estão inseridos. Os professores deverão utilizar os saberes dos estudantes todos os dias em sala de aula, aliados sempre a metodologias específicas para que possa alcançar resultados significativos. Como isso, estes jovens, adultos e idosos estarão motivados a participarem das aulas e não chegarem a desistir de estudar, como boa parte acaba fazendo. Ao se trabalhar com a EJA, o profissional deve se atentar para entender que essa modalidade de ensino exige certa especificidade, tanto em suas práticas diárias e processos metodológicos, quanto aos sujeitos que dela se beneficiam. A escola, portanto, assume um papel fundamental de acolhimento e inclusão no processo educativo, mediante tamanha heterogeneidade de seu público e anseios pessoais e /ou profissionais dos mesmos. A escola, segundo Fernandes (2013), deve ser organizada em conformidade com a diversidade que configura o cotidiano nos espaços EJA.

A função do educador é facilitar o aprendizado, proporcionando momentos que possam tornar a caminhada dos alunos rumo ao melhoramento do conhecimento de forma mais adequada, fácil e menos cansativa. Isso pode diminuir as causas que dificultam o processo da educação, especialmente ao falarmos de alunos adultos, cujos problemas de permanência nas instituições são inúmeros, o que acaba acarretando na maioria das vezes as desistências (MERAZZI e OAIGEN, 2014).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DIREITOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Educação de Jovens e Adultos é um campo de estudos que apresenta diversos aspectos sociais e históricos marcados por diferentes abordagens teóricas e metodológicas que evidenciam toda a sua especificidade como Modalidade de Ensino.

Entretanto, como afirmam Almeida e Corso (2015), sua trajetória histórica não foi totalmente consolidada com ações contínuas, pois além de terem sido marcadas por uma diversidade de programas de alfabetização, muitos deles não eram caracterizados como processo de escolarização. Os programas educacionais de alfabetização possuíam como característica o controle do analfabetismo, além do incentivo à profissionalização e a aprendizagem da leitura e

da escrita.

Em 1970, período marcado por intensa mobilização social, o governo brasileiro vigente implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Em contrapartida, esse programa restringiu à alfabetização apenas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tornando o ensino mais mecânico e menos humanizado.

Apesar de todos os estudos, ações e inovações na Educação de Jovens e Adultos que se seguiram nos anos seguintes, 1991 tornou-se um período marcado por mais uma tentativa falida de avanço dessa modalidade. A crise financeira que assolava a política brasileira nesse período causou mudanças na educação de ensino básico, priorizando a escolarização de crianças e não se expandindo para a EJA. Ou seja,

o discurso da inclusão foi substituído pelo discurso da exclusão com estabelecimento de prioridades a partir da restrição de direitos ditos como universais, mantendo a gratuidade da educação pública a jovens e adultos, mas suprimindo a sua obrigatoriedade (FREIRE; CARNEIRO, 2016, p. 4)

No mesmo período, houve alteração dos incisos I e II do artigo 208 da Constituição de 1988, que atribui o Ensino Fundamental sendo obrigatório e gratuito também para os sujeitos da EJA. Assim como o Ensino Médio progressivo e universalizado, também gratuito.

Desde então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (Lei nº 9.394) de 1996 institui também a gratuidade da Educação Básica às pessoas jovens e adultas. Visto que eles não tiveram acesso ou não tiveram condições de concluírem seus estudos na idade apropriada.

Para Almeida e Corso (2015), a contextualização histórica da EJA foi marcada por uma grande representatividade de avanços e retrocessos que não podem ser simplesmente esquecidos. Entretanto, há ainda uma grande preocupação em reconfigurar e reconhecer a EJA como campo educativo. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (Lei 9.394) de 1996 é que a EJA passa a ser entendida como uma modalidade da Educação Básica. Esta, prevê continuidade e acesso aos estudos nas etapas tanto de Ensino Fundamental como Ensino Médio, para aqueles que não tiveram como ter acesso aos estudos ou mesmo não puderam concluir na idade apropriada.

Conforme Fernandes (2013):

a heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” que sejam múltiplas, diversificadas e, por tudo isso, significativas para essas pessoas de diferentes idades [...].

Tanto a EJA como os sujeitos participantes, estão imersos numa dinâmica sociocultural ampla norteadas de questionamentos não consolidados sobre os mais variados campos. São eles a pesquisa, políticas públicas, diretrizes educacionais, inversões pedagógicas, bem como formação de educadores.

Conseqüentemente, isso requer um modelo pedagógico próprio. Ele deverá atender todas as aspirações contextualizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e ser pautado em processos sistemáticos avaliativos e políticas de formação continuada de professores.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Este artigo é um estudo parte de uma metodologia integrante entre uma pesquisa bibliográfica e etnográfica.

Para Fonseca (2002), “ a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. A pesquisa bibliográfica é essencial na construção de uma pesquisa científica, pois coloca o pesquisador em contato com as obras já publicadas sobre o tema abordado, possibilitando conhecer melhor o tema pesquisado na perspectiva de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido.

Se desenvolveu uma investigação em bases de dados virtuais para a pesquisa etnográfica foi aplicado um questionário de sondagem com perguntas abertas e fechadas aos informantes elaborado no Google Forms e enviado pelo aplicativo de mensagem WhatsApp, devido à impossibilidade de contato pessoal pelo distanciamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa revelou a dificuldade de adaptação às aulas remotas, tanto dos alunos como dos professores, a ausência de formação pedagógica adequada para o uso das tecnologias digitais em ambientes virtuais de aprendizagem e as dificuldade dos docentes em estabelecer contato com os alunos, visto que nem todos os alunos tinham dispositivos eletrônicos e internet se concluiu que apesar dos esforços do corpo docente para dar continuidade às atividades de ensino, houve muitos prejuízos à aprendizagem dos alunos.

A partir dos dados coletados no questionário ficou evidenciado que os docentes não tiveram formação continuada para o uso das TICs e isso foi um desafio para a realização das aulas remotas, visto que esse fato vai de encontro aos desafios inerentes à nova realidade de ensino imposta no momento hodierno, sobretudo no cenário incomum em que estamos na contemporaneidade, urge haver uma formação que ajude os professores a ressignificarem o processo de ensino-aprendizagem.

No contexto de transformações constantes em que se vive, é imprescindível o investimento na formação continuada, para o aprimoramento de práticas pedagógicas que atinjam as necessidades e realidades dos sujeitos e favoreça o processo educativo. Em relação as perguntas específicas da pesquisa: A) De que maneira é promovida a formação continuada dos professores que atuam com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da pandemia do novo coronavírus nas escolas da rede municipal de ensino da zona sul de Manaus-AM-Brasil? Os informantes afirmaram que não tiveram qualquer tipo de formação para o uso das TICs em sala de aula, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem no formato on-line mais laborioso. Silva (2017) considera que “ensinar, agora, para além do conteúdo, é estar conectado, a esta nova realidade. Surge, então, uma nova cultura, que ocupa nosso lar, nosso trabalho, a vida das pessoas”. Apesar dos desafios, o ensino remoto amplia o desenvolvimento de metodologias e abordagens de ensino que contribuem para o desenvolvimento de novas competências e habilidades necessárias para a inserção da comunidade escolar no mundo digital, a tecnologia já

faz parte da vida diária e ganhou mais relevância no cenário pandêmico. B) Quais são os desafios encontrados pelos docentes para combater o abandono e a evasão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas da rede municipal de ensino da zona Manaus/AM-Brasil em tempos de ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19? De acordo com os informantes a falta de recursos tecnológicos (internet e aparelhos eletrônicos), a dificuldade dos educandos para se adaptar ao formato remoto e manusear as ferramentas digitais e a falta de interação com os professores e colegas foi fator de desmotivação para a maioria dos alunos.

Dentre as soluções apresentadas para minimizar o abandono e a evasão escolar dos alunos, as ligações telefônicas e as atividades impressas foram predominantes na tentativa de dar continuidade ao ensino, uma grande parcela dos estudantes da EJA vive em contextos de desigualdade social e vulnerabilidade e a implementação do ensino remoto emergencial ampliou mais ainda o abandono e a evasão escolar nessa modalidade. C) Que recursos a rede de ensino municipal de Manaus/AM-Brasil, disponibiliza para garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas durante a pandemia do novo coronavírus? De acordo com os respondentes não foram disponibilizados recursos para a acessibilidade e a permanência dos alunos da EJA no ensino remoto emergencial. A comunicação com os alunos aconteceu nos grupos de WhatsApp, atividades impressas disponibilizadas para os alunos que não tinham acesso à internet e ligações telefônicas feitas do celular do professor na tentativa de manter contato com os alunos e motivá-los a continuar os estudos. Os resultados evidenciaram que não houve capacitação para o uso das tecnologias digitais para a realização do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, mas dada a necessidade de dar continuidade ao processo educacional, os docentes foram desafiados a se apropriar das potencialidades das TICs e construir novas perspectivas pedagógicas. B) Os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação de jovens e adultos – EJA durante a pandemia do novo coronavírus para dar continuidade as aulas nas escolas municipais da zona sul de Manaus/AM- Brasil são: a adaptação ao ensino remoto, a falta de infraestrutura adequada, o engajamento dos alunos, a utilização das ferramentas digitais, o estresse gerado em função do distanciamento social e das demandas para organizar as atividades familiares e profissionais e o acompanhamento dos alunos nas atividades educativas propostas pelos professores. Os resultados confirmaram os desafios enfrentados pelos docentes no ensino remoto emergencial durante a pandemia e trouxe questionamentos sobre a inserção dos alunos da EJA no ambiente virtual. C) A rede municipal de ensino do Amazonas- Brasil não disponibiliza os recursos que garantam a acessibilidade e a permanência dos alunos da Educação de jovens e adultos- EJA durante a pandemia do novo coronavírus, pois alguns estudantes não têm computador, tablet, celular, acesso à internet e dificuldades para manusear os equipamentos eletrônicos. Tais hipóteses se confirmaram, visto que a grande parcela dos alunos é composta jovens, adultos e idosos, que vive em contextos de grande desigualdade social e vulnerabilidade e isso contribuiu para a falta de acessibilidade e permanência dos alunos na escola, potencializando a evasão e o abandono.

Diante do exposto, espera-se que esse estudo contribua para ampliar as discussões sobre diretrizes educacionais que atendam a diversidade que configura o cotidiano nos espaços EJA, de modo que possa garantir aos jovens, adultos e idosos uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, a fim de superar as marcas da desigualdade social, exclusão e negação de direitos sofridos ao longo da trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade tem passado por mudanças significativas no cenário político, econômico, social e cultural, que de certa forma impactaram o campo educacional, redimensionando, dentre outros elementos, o papel do docente, da gestão escolar, da organização curricular e do processo de ensino e aprendizagem.

Em virtude dessas mudanças, deve-se reconhecer a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e sua mediação no ato pedagógico, na busca de novas metodologias de ensino na tentativa de potencializar o conhecimento produzido dentro da escola e refletir sobre as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias, de modo a ampliar a participação social de todos os grupos, e em especial, a participação social das comunidades economicamente desfavorecidas que se vêm isoladas do acesso a bens culturais.

Para que isso ocorra, é preciso avançar em políticas educacionais que estabeleçam metas, diretrizes e estratégias que garantam a todos os alunos o direito ao acesso, a permanência e o êxito no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015. Anais... Paraná.
- ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- FERNANDES, Andrea da Paixão. Por entre trilhas... Lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. GT18. 2013.
- FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.
- MERAZZI, Denise Westphal; OAIGEN, Edson Roberto. Atividades práticas do cotidiano e o ensino de ciências in EJA: a percepção de educandos e docentes. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v. 3, 2014.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, [S. l.], v. 20, n. 26, 2020.
- SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67- 83. jul./dez. 2017.

O lúdico como estratégia no ensino de matemática nas operações de adição e subtração para o 1º ano do ensino fundamental

Playing as a strategy in mathematics teaching in addition and subtraction operations for the 1st year of elementary school

Cleonice Dias de Menezes

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado

Maestría en Ciencias da Educação

Minuta descriptiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.9

RESUMO

Este estudo busca apresentar uma metodologia de ensino com ênfase nas práticas pedagógicas lúdicas, presume-se que a mesma poderá contribuir para o desenvolvimento a criatividade e facilitar a expressão de aptidões de aprendizagem de crianças no ensino de matemática nas operações de adição e subtração para o 1º ano do ensino fundamental I. Tendo como objetivo geral Identificar o desenvolvimento da criatividade e a manifestação das aptidões para a aprendizagem em Matemática no sentido de aprender a somar e subtrair, além de especificamente verificar o nível de facilidade no processo de ensino aprendizagem matemática através de situações lúdicas. A metodologia utilizada foi da pesquisa bibliográfica e documental. Com enfoque qualitativo. Os principais resultados mostram a relevância de se trabalhar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como recursos pedagógicos diante do contexto histórico educacional, compreendendo alternativas significativas para uma sala de aula que não proponha somente ler, escrever e calcular, e sim promover o desenvolvimento das múltiplas inteligências das crianças.

Palavras-chave: ludicidade. aprendizagem significativa. matemática.

ABSTRACT

This study seeks to present a teaching methodology with an emphasis on playful pedagogical practices, it is assumed that it can contribute to the development of creativity and facilitate the expression of children's learning skills in teaching mathematics in addition and subtraction operations for the 1st year of elementary school I. With the general objective of identifying the development of creativity and the manifestation of aptitudes for learning in Mathematics in the sense of learning to add and subtract, in addition to specifically verifying the level of ease in the teaching process of mathematics learning through of fun situations. The methodology used was bibliographic and documental research. With a qualitative focus. The main results show the relevance of working with games, toys and games as pedagogical resources in the face of the historical educational context, comprising significant alternatives for a classroom that not only proposes to read, write and calculate, but also to promote the development of children. multiple intelligences of children.

Keywords: playfulness. meaningful learning. math.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca subsidiar a compreensão da prática pedagógica dos professores, viabilizando o avanço do conhecimento especializado sobre o aprendizado de forma lúdica. A educação no 1º ano do Ensino Fundamental I, vem avançando, mostrando que as crianças realmente se desenvolvem cognitivamente e afetivamente a partir do brincar, dentro de um ambiente organizado. É intenção deste artigo enfatizar a discussão construtiva. **Situação problema:** O problema motivador desta pesquisa surgiu quando se observou que os professores não estavam sensibilizados para a noção do uso das estratégias lúdicas na disciplina de matemática para o 1º ano do Ensino Fundamental I na escola foco desta pesquisa. Diante disso procurou-se saber: **Pergunta central:** Porque trabalhar o lúdico no 1º ano do ensino fundamental I, em especial na disciplina de matemáticas? **Objetivo geral:** Identificar a importância da ludicidade no

processo do ensino aprendizagem da disciplina de Matemática e como o professor manifesta a criatividade de aptidões no sentido de aprender a somar e subtrair.

O jogo e a brincadeira segundo a teoria histórico cultural são imprescindíveis durante a idade pré-escolar, pois promove uma significativa influência no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das faculdades humanas da criança. Seu emprego como recurso pedagógico contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da personalidade e da motricidade infantil.

A educação de fato e de direito (escola/família) é aquela que contribui para o desenvolvimento da inteligência e para a formação da personalidade, do autoconceito, do pensamento crítico, da independência, da responsabilidade e ainda do espírito cooperativo e da amizade, conforme os preceitos emanados dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ministério da Educação – MEC que segue as premissas básicas dos grandes educadores brasileiros, como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darci Ribeiro, dentro outros. A educação básica, principalmente a educação infantil e o ensino fundamental I, tem por objetivo oferecer às crianças e pré-adolescentes oportunidades ótimas de desenvolvimento integral nos âmbitos cognitivos, perceptivo-motor, afetivos e sociais para que no futuro tenha condições de se tornarem pessoas adultas no mais amplo sentido do termo, ou seja, conscientes de seu papel na sociedade.

É necessário mudanças nos métodos para melhorar a aprendizagem, atividades com jogos e brincadeiras educativas, assumir a ludicidade e ter conhecimento pedagógico de como se trabalhar para alcançar o objetivo proposto exige pressa, muitas vezes os alunos são limitados a atividades repetitivas e a autoestima é baixa, e é papel do educador formar alunos críticos e reflexivos.

JOGO LÚDICO NA SALA DE AULA.

A educação teve um olhar diferenciado do Poder Público depois de ter enfrentado grandes lutas sindicais de caráter assistencialista e feminista. A era industrial que se instalava colocava divisões de padrões e consolidava o conceito de infância que era ser preparada para a era Industrial. As crianças foram reconhecidas pela Constituição de Ensino de 1988 com direito e dever do Estado, como disposto no inciso IV do artigo 208, 'atendimento a creche e a pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade' (BRASIL, 1988).

Enfim, a escola tem como tarefa promover meios e garantir metodologias inovadoras também para o adolescente, que ganha junto com a criança direitos básicos na Constituição Federal de 1988. Assim, finalmente a educação começa a tomar uma posição na vida daqueles que não eram compreendidos pela sociedade. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Em 1996, foi promulgada a lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 que consolida a Educação Infantil, instituições comprometidas com a educação das crianças de 0 a 6 anos com a Educação Básica, destituindo totalmente o caráter assistencialista das creches

como descrito no artigo 29. “ educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Para muitos estudantes que estudam matemática na escola, as crenças ou sentimentos que eles carregam sobre o assunto são pelo menos tão importantes quanto o conhecimento que aprendem sobre o assunto. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Data Folha, no ano de 2010 mostrou que quase 40% dos adultos entrevistados disseram ter odiado a matemática na escola e, embora os entrevistados também reconhecessem odiar outras disciplinas, o dobro das pessoas disse que odiava a matemática como disse isso sobre qualquer outro assunto (D’AMORE, 2019).

Enquanto os alunos estão aprendendo matemática, eles também estão aprendendo lições sobre o que é a matemática, qual o valor que ela tem, como é aprendida, quem deve aprendê-la e qual o envolvimento do raciocínio matemático. Para entender as experiências dos alunos com matemática escolar, é preciso entender um fator central em sua experiência (FROBISCHER e ORTON, 2006).

Há fortes recomendações a favor do ensino de Matemática no 1º ano do Ensino Fundamental, baseadas em abordagens de “situações problemáticas ou solução de problemas”. No entanto, os resultados dessa educação são confusos: No Brasil, uma proporção significativa de alunos obtém notas baixas nos testes para resolver problemas matemáticos, enquanto no Canadá, por exemplo, essas notas são significativamente mais altas (RADFORD, 2017, p. 133).

Processo e abordagem de ensino

As dificuldades dos alunos já haviam sido apontadas e explicadas por pesquisas anteriores. Eles destacaram o efeito do conhecimento conceitual deficiente dos professores, lacunas ou insuficiências em relação às estratégias cognitivas dos alunos ou suas bases de conhecimento, bem como a natureza contextualizada escolar dos problemas matemáticos sobre essas dificuldades (ABRANTES, 2004).

De acordo com a abordagem adotada, fazer matemática é uma prática social situada: a atividade matemática na escola difere daquela que pode ocorrer no trabalho, em casa ou na rua pelas estratégias utilizadas, pelo papel dos artefatos ou pelo uso de cálculos mentais. Normas culturais construídas na ação diária, das mais gerais às mais típicas para cada classe, caracterizam a matemática escolar (D’AMORE, 2019).

A atividade dos alunos é uma participação em um processo de matematização, baseado em negociações implícitas que contribuem para a flutuação permanente da situação. A solução dos problemas pressupõe a coordenação das atividades semiológicas e culturais: construir o significado da situação e os dados, abstrair números e operações a partir dessa situação, realizar operações nesses números, tirar conclusões. No Brasil, o ensino da matemática na escola primária sempre foi o mesmo. Isso perdurou dos tempos da Colônia, passou pelo Império do Brasil, adentrou a República e foi até o início da década de 1970. Uma grande quebra na definição de propósitos educacionais apareceu em 1970. O ensino da matemática, é claro, não foi exceção: seu conteúdo e métodos foram radicalmente reformados. Enquanto as diretrizes anteriores colocavam a vida cotidiana fora da escola, passou-se a enfatizar a necessidade de estabelecer

uma estreita relação entre a matemática da escola e as necessidades da vida para evitar teoria substituta, mesmo a mais bela, para uso (D'AMBRÓSIO, 2009).

A ambição de tal ensino não é mais essencialmente preparar os alunos para a vida ativa e profissional, fazendo-os adquirir técnicas de solução de problemas catalogadas e sugeridas pela vida cotidiana, mas, em vez disso, fornecer-lhes abordagem correta e uma compreensão real dos conceitos matemáticos relacionados a essas técnicas (D'AMORE, 2019).

Muitos estudos têm-se dedicado à compreensão das causas do fracasso escolar das crianças ao longo dos tempos. Dentre as causas apontadas nos estudos em geral, estes têm demonstrado a influência da origem social, da prática pedagógica do professor e da linguagem sobre o padrão de estimulação intelectual das crianças.

Para o teórico inglês Brasil Bernstein (1990) *apud* Haddad (2015, p. 133), estudioso das relações entre classe e desigualdade, “é vital que os indivíduos possam explorar os limites de sua consciência e o autocontrole - por meio da linguagem -, de modo a viabilizar a igualdade de oportunidades de aprendizagem e de ação social”. Segundo ele, a aprendizagem e a ação social fazem-se vital a orientação cognitiva e prática do ser humano, regulada por um controle simbólico adquirido nas instituições pedagógicas oficiais e locais, tais como na escola e na família.

Falando da importância da cultura e familiar o conhecimento que o aluno traz, da sua leitura do mundo, traz a responsabilidade dos professores a serem históricos, críticos, conhecedores, construtores e transformadores da realidade.

No 1º ano do Ensino Fundamental as crianças têm oportunidade para adquirirem habilidades e conhecimentos no aprendizado”. Ou seja, são todas as formas necessárias para se ter uma boa aplicação, dependendo do talento do educador, principalmente para quem investe na sua capacidade, através de cursos e seminários. Quanto ao ensino da Matemática no 1º ano o Ensino Fundamental, Honório (2015, p. 137) apresenta o depoimento de uma professora; “quer dizer o método é preciso, parte sempre de uma experiência pessoal em que o professor é o mestre e a criança se inspira na visão de um bom conceito, no caso do ensino matemático”.

Segundo Campos (2018, p. 15) diz que:

A aprendizagem é um processo tão importante para o sucesso da sobrevivência do homem que foram organizadas por meios educacionais e escolas para tornarem a aprendizagem mais eficiente. As tarefas a serem aprendidas são tão complexas e importantes que não podem ser deixadas para obra do acaso.

Dependendo do professor, a criança não encontra dificuldades no aprendizado, haja vista que o mesmo é preparado, qualificado para tal, figura nessa visão como prática profissional e não como expectador, mas como inspirador de confiança. Segundo Weil (2012, p. 70) diz:

A maioria dos alunos tem tendência inconsciente a imitar os seus educadores, sigam os seus pais ou seus professores. Só isto já justifica o cuidado que deveria tomar na escolha e na formação dos membros do corpo docente. Há, porém, mais ainda: os alunos são extremamente sensíveis ao estado emocional do professor deste depende criar um ambiente de confiança e de compreensão das dificuldades e aprendizagem de cada ambiente este que favorece o rendimento do ensino além de consolidar a personalidade dos próprios alunos.

Como se sabe, dentro de uma concepção geral, os alunos de um modo geral são sempre reféns de uma série de práticas que os exclui de uma educação séria devido os fatores existen-

tes nas escolas. A escola é um instrumento do Estado, que através dos educadores, busca uma educação de criatividade. Campos (2018, p. 107) observa: “grande parte das dificuldades da escola tem sua origem nos problemas da motivação”, mas dependendo do interesse dos dirigentes, todos têm a incumbência de fazer uma educação de qualidade, para que possa motivar o aluno a uma boa aprendizagem.

As escolas como responsáveis pela formação dos sujeitos que atuam nesta sociedade, precisam modificar-se para poder contribuir com a formação de cidadãos capazes de informar, de ampliar esta informação de situar-se e mover-se no mundo do trabalho dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas. A criança sempre extrapola o processo educativo para além da sala de aula, da importância de o aluno ser participante ativo de seu processo de aprendizagem, inclusive no planejamento e avaliação do mesmo, do papel da autonomia e do desenvolvimento da criticidade na formação dos educandos. Do papel da constituição de coletivos dentro e fora da escola (HONÓRIO, 2015).

Pode-se afirmar que, na busca da especificidade da prática pedagógica, a interação criativa um elemento fundamental na compreensão da identidade e da diversidade entre a prática pedagógica, a instituição pedagógica e a relação entre os sujeitos cognitivos, o conhecimento e as metodologias, que são básicos para compreendermos a essa prática. Nunes (2010) afirma que “a forma como esses elementos se materializa não são expressos claramente”. Qualquer pessoa motivada orienta seu comportamento para os objetivos que possam satisfazer suas necessidades. O comportamento é sempre intencional, isto é, orientado para um objetivo que satisfaça alguma necessidade do indivíduo. Em educação, é importante que os objetivos propostos pela escola e pelo professor coincidam com os objetivos dos alunos.

Caso contrário, o aluno não se preocupará em atingi-los, pois não satisfarão suas necessidades. O aluno só aprenderá se estiver convencido de que essas aprendizagens satisfarão suas necessidades, se entender que ao aprender, estará reduzindo alguma tensão provocada por suas necessidades. Neste sentido a interação, o estímulo à criatividade contribui decisivamente pois apresenta aspectos motivacionais que induzem a objetivos que satisfaçam as necessidades dos alunos (SKINNER, 1974).

Mas, de nada adianta o indivíduo estar motivado, ter um objetivo, se não for capaz de atingir esse objetivo para satisfazer suas necessidades. Assim, o estímulo à criatividade com o desenvolvimento, como atividades originais, inovadoras participativas são fundamentais no processo de preparação da capacidade do indivíduo de aprender (SKINNER, 1974).

Essa preparação compreende três etapas: fatores fisiológicos (maturação dos sentidos, do sistema nervoso, etc.); fatores psicológicos (motivação adequada, autoconceito positivo, isto é, confiança em sua capacidade de aprender, ausência de conflitos emocionais perturbadores, etc.); experiências anteriores (qualquer aprendizagem depende de informações, habilidades e conceitos aprendidos anteriormente). É importante ressaltar que a interação criativa, enquanto prática pedagógica para que dê prazer no ato de aprender exigem condições mínimas. Muitas dificuldades escolares surgem exatamente porque o aluno não está preparado para as aprendizagens que lhes são propostas por metodologias inovadoras. O ensino e o treinamento antes da maturação adequada podem ser inúteis e até prejudiciais. Mas é possível desenvolver a motivação e as habilidades antes do período considerado normal. Para isso, deve-se adaptar o material e o método de apresentação (NUNES, 2010).

Os obstáculos são fundamentais nesse processo. Se não houvesse, obstáculos, barreiras, não haveria necessidade de aprendizagem, pois bastaria o indivíduo repetir comportamentos anteriores. A criatividade já é um obstáculo natural, pois necessita de dedicação e empenho. Segundo Taylor (1972, p. 89): “Os obstáculos podem ser de natureza social (proibição familiar, por exemplo), psicológica (a dúvida sobre a efetividade do método) ou física (limitações naturais para o desenvolvimento das atividades)”.

A imagem da aprendizagem colocada num arquivo, de onde o indivíduo a tira quando precisa, não é adequada. Ao contrário das fichas de arquivo que permanecem estáticas, as aprendizagens e comportamentos humanos são dinâmicos, evoluem constantemente, modificando a própria pessoa que aprende (SKINNER, 1974).

Assim, a interação criativa funciona como uma nova prática pedagógica, permitindo que as pessoas, solucionem seus problemas, mediante a aplicação de princípios conhecidos que estimulem à capacidade criativa, a originalidade, a participação, através de uma prática inovadora, substancial que valorize estes aspectos como fonte inesgotável da tentativa de dar prazer ao ato de apreender (TAYLOR, 1972).

Com isso, com um pouco mais de precisão, os elementos envolvidos em tal metodologia são significativos. Ela tem a qualidade de um envolvimento pessoal, ou seja, o aluno é envolvido como um todo, tanto no aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo. Ela é auto iniciada, ou seja, mesmo quando o primeiro impulso vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É penetrante, pois sucinta modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando.

MARCO METODOLÓGICO

O enfoque qualitativo coleta informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista. A pesquisa qualitativa é menos estruturada e busca se aprofundar em um tema para obter informações sobre as motivações, as ideias e as atitudes das pessoas. Embora essa abordagem proporcione uma compreensão mais detalhada das perguntas da pesquisa.

A pesquisa tem característica descritiva interpretativa realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso. (Creswell, 2009).

Esse tipo de pesquisa utiliza um problema com pouca ou nenhuma informação relevante e fornece uma descrição adequada usando métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa descritiva visa descrever com precisão um problema de pesquisa (GIL, 2014).

Usou-se questionário para entrevistas semiestruturadas, para buscar pontos de vista sobre um tópico focado ou, com informantes-chave, para obter informações básicas ou uma perspectiva institucional; 'Entrevistas detalhadas' para entender uma condição, experiência ou evento de uma perspectiva pessoal; e "análise de textos e documentos", como relatórios governamentais, artigos de mídia, sites ou diários, para aprender sobre o conhecimento distribuído ou

privado.

A entrevista foi realizada por etapas. Na primeira etapa foram ouvidos os alunos da escola; na segunda etapa foram ouvidos os professores da escola. Assim depois de definido o questionário de pesquisa as fontes bibliográficas que seriam usadas foram necessárias desenvolver protocolos sobre o uso de cada uma dessas fontes.

A entrevista incluiu, perguntas e um guia de entrevistas com abordagens semelhantes para ser usadas na coleta dos dados.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Organização dos resultados

Alguns trabalhos serão referenciais para do projeto de investigação, cujos temas são bem parecidos com este estudo. O primeiro é o trabalho de Marcos Rosa de 2004 com o título de “*Role PlayGame* Eletrônico: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar matemática” em o autor faz uma análise comparativa da eficácia de um programa narrativo lúdico para ensinar Matemática. Ela analisa a eficácia de um programa que compreende vários componentes destinados a consolidar conceitos e habilidades matemáticas. Os resultados mostram que o programa com linguagem e componentes lúdicos é mais eficaz que a metodologia tradicional e também mais eficaz que a metodologia perceptiva e manipuladora.

O segundo trabalho é uma dissertação de mestrado de Iracema Rezende de Oliveira Araújo do ano 2000 com o título de “A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da Matemática”. O trabalho da autora diz respeito ao ensino eficaz da matemática para crianças que parece ser uma grande promessa para melhorar as conquistas posteriores, particularmente em estudantes com baixa renda que correm o risco de ter uma educação inferior a partir da pré-escola. No entanto, existe uma compreensão limitada do que implica a educação matemática e o que é necessário para implementá-la efetivamente. Assim, a autora apresenta uma visão de três tópicos centrais para entender e melhorar o ensino de matemática. Primeiro, examina as habilidades matemáticas das crianças. O segundo tópico é o conteúdo e os componentes do ensino de Matemática em que a autora demonstra que o conteúdo da matemática para crianças é amplo (número e operações, forma, espaço, medida e padrão) e, às vezes, abstrato.

Envolve processos de pensamento, bem como habilidades e memória mecânica. Os componentes do ensino de Matemática variam de brincadeiras a currículos organizados (vários programas baseados em pesquisa estão agora disponíveis) e ensino intencional.

Terceiro, a autora considera a prontidão dos educadores de matemática para crianças em ensinar matemática. Infelizmente, a situação típica é que eles são mal treinados para ensinar o assunto, têm medo, sentem que não é importante ensinar e geralmente ensinam mal ou não ensinam nada. Finalmente, a autora conclui com sugestões de políticas. A necessidade mais urgente é melhorar e apoiar a formação de professores.

O terceiro trabalho que fundamentou o projeto de investigação é o de Isabel Cláudia Nogueira de 2016 quem tem como título “A matemática e o jogo” em que a autora fala que o

ensino de matemática para crianças no sistema educacional brasileiro não é novo. O ensino da matemática na primeira infância tem sido uma parte essencial da prática de pré-escola e jardim de infância em vários momentos nos últimos 20 anos. Nos primeiros anos do século XXI, formuladores de políticas, educadores e pais no Brasil e, de fato, em todo o mundo, estão novamente preocupados com o ensino da Matemática. Por exemplo, no Brasil existe uma necessidade de fortalecer o currículo de Matemática, e estados como, o Estado do Ceará, por exemplo, estão implementando novos programas especialmente para crianças de baixa renda.

Assim o trabalho apresenta duas preocupações sociais generalizadas que contribuíram para o interesse atual. A primeira é que o desempenho em matemática das crianças é mais fraco do que deveria ser. As crianças do leste asiático superam suas contrapartes brasileiras no desempenho em matemática, talvez tão cedo quanto à educação infantil e a primeira série do Ensino Fundamental. A segunda é que, no Brasil, crianças com baixo nível socioeconômico, um grupo composto por um número desproporcional de pessoas, mostram níveis médios mais baixos de desempenho acadêmico do que seus alunos pares superiores do próprio Brasil, mas cujas condições socioeconômicas são bem melhores.

Piaget (1975) entendia o brinquedo e o jogo como fundamentais para a evolução e crescimento social. Vygotsky (1988) afirmava que através do jogo a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista. A utilização de jogos, como dominó, jogo da memória, sequência, seriação, quebra-cabeças e outros, possibilita que o aluno faça da aprendizagem um processo prazeroso.

Bigode (2013) diz que alunos costumam não gostar de Matemática porque não conseguem se adaptar a forma como ela é desenvolvida, ou seja, como ela está no currículo para ser cumprida. Já o mesmo autor diz que crianças passam a gostar de matemática quando a disciplina é ensinada de forma prazerosa; quando encontram sentido naquilo que estão vendo e fazendo.

Respeitando as estruturas atuais da educação pública brasileira, deve-se explorar as conexões interdisciplinares e lúdicas de maneira centrada na experiência, estimulando assim os alunos, seus pais e professores, oferecendo novas oportunidades para o ensino de tópicos específicos da Matemática. Tudo isso requer que o professor de Matemática e, às vezes, as famílias se envolvam em pesquisas e tenham um interesse intenso em questões de ciência, arte, tecnologia, cultura e educação que vão muito além dos limites estreitos do assunto e na aquisição de certo nível de especialização em os objetos, tecnologias, métodos e atividades a serem utilizados (ALMEIDA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo enfatizou o jogo e a brincadeira educativa inseridos no contexto escolar através do movimento lúdico, é um potencial recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem em Matemática no quesito brincar para aprender nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta maneira, ressalta-se a importância do lúdico como ferramenta eficaz na sala de aula. Viu-se que a ludicidade ganha cada vez mais uma proporção maior. As escolas, e a comunidade estão adotando o lúdico como o aprendizado do momento.

Constatou-se que a ludicidade traz para o meio escolar e ao ensino da Matemática a

integração com o outro, proporciona a criança um bem-estar maior, uma sensação de bem querer e ser benquisto no meio em que se está inserido e isso sabe-se que é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

O lúdico no ensino da Matemática no 1º ano do ensino fundamental, permite que a criança tenha um desempenho frequente na sua educação, auxilia a criança no seu comportamento, desempenha papéis sociais, imitando pessoas de seu relacionamento diário, nas suas representações, desenvolvem a imaginação, criatividade e capacidade motora de raciocínio. O universo lúdico vem acompanhado de um mundo de magia que encanta, diverte e educa a criança. Neste universo, de magia fica mais fácil o entendimento da criança, a assimilação do conteúdo proposto e o processo de ensino aprendizagem pode ser desenvolvido com mais clareza e agilidade.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. O trabalho de projeto e a relação dos alunos com a matemática: A experiência do projeto MAT789. São Paulo: USP, 2004

ALMEIDA, P. N. de. Dinâmica lúdica no ensino da matemática: jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2014.

BIGODE, A. J. L. Matemática hoje é feita assim. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL, Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional. 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 12 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CAMPOS, D. M. de S. Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2018.

CRESWELL, J. W. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

D'AMBRÓSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje? 2 ed. Brasília: SBEM, 2009.

D'AMORE, B. Elementos didáticos da matemática. Porto Alegre: Art Médicas, 2019.

FROBISHER, A., Orton, A. & Orton, J. Learning to teach shape and space. Cheltenham, UK: Nelson Thornes, 2006.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa. São Paulo: Saraiva, 2014.

HONÓRIO, C. Como desenvolver as competências em sala de aula. Loderina, 2015. Versão digitalizada.

NUNES, R. Nova escola. São Paulo: McGraw-Hill. 2010.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação. Rio de Janeiro:

J. Zahar, 1975.

RADFORD, L. Sobre Psicologia, Epistemologia Histórica e o Ensino de Matemática: Rumo a uma História Sociocultural da Matemática para o Aprendizado de Matemática, *Revista Ciências e Matemática*, 17 (1), 26-33, 2017.

SKINER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: IDART, 1974.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEIL, M. A. *A transformação da escola*. São Paulo. TDA. 2012.

10

A produção escrita do aluno surdo na rede regular de ensino: um repensar sobre o processo avaliativo

The written production of deaf students in the regular education network: a rethinking about the evaluation process

Edilvânia Pureza Von Paumgarten de Aguiar

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado

Maestría en Ciencias da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.10

RESUMO

O presente estudo enfatiza a importância do acompanhamento de um educador comprometido com a educação que faça o papel de mediador do conhecimento do indivíduo surdo. Tendo como situação problema: Analisar o sistema educacional no qual o aluno surdo está inserido, observando as barreiras que eles enfrentam para desenvolver a estrutura formal da língua portuguesa, fato este, que se faz refletir acerca da necessidade de se rever as técnicas de avaliação da produção escrita do aluno surdo, já que seria injusto usar os mesmos critérios entre surdo e ouvintes. Diante disso procurou-se saber: Pergunta central: Como ensinar um surdo a ler e escrever se, muitas vezes, o próprio professor desconhece a primeira língua do surdo, que é a LBS, na escola em foco? Objetivo geral: Compreender elementos e estratégias para facilitar a aprendizagem acerca da importância da Língua Portuguesa na aquisição da linguagem oral, visual, espacial e escrita do aluno surdo. O processo metodológico deu-se de uma pesquisa exploratória descritiva com enfoque qualitativo. Os principais resultados apresentam que se precisa viabilizar um novo pensar sobre o processo inclusivo dos alunos não ouvinte, que os professores, através das estratégias de ensino aprendizagem, possibilite um leque de oportunidades, valorizando-o como um ser humano e como cidadão que precisa impor-se diante de uma sociedade que exclui aqueles que não têm as mesmas habilidades ditas “normais”.

Palavras-chave: inclusão. aluno surdo. interlíngua. bilinguismo. avaliação.

ABSTRACT

This study emphasizes the importance of accompanying an educator committed to education who plays the role of mediator of knowledge of the deaf individual. Having as a problem situation: To analyze the educational system in which the deaf student is inserted, observing the barriers they face to develop the formal structure of the Portuguese language, a fact that makes us reflect on the need to review the assessment techniques of written production of the deaf student, since it would be unfair to use the same criteria between deaf and hearing people. In view of this, we sought to know: Central question: How to teach a deaf person to read and write if, often, the teacher himself does not know the first language of the deaf, which is LBS, in the school in focus? general objective: To understand elements and strategies to facilitate the learning about the importance of the Portuguese Language in the acquisition of oral, visual, spatial and written language of the deaf student. The methodological process was based on a descriptive exploratory research with a qualitative approach. The main results show that it is necessary to enable a new thinking about the inclusive process of non-hearing students, that teachers, through teaching-learning strategies, provide a range of opportunities, valuing them as a human being and as a citizen who needs to impose face a society that excludes those who do not have the same so-called “normal” skills.

Keywords: inclusion. deaf student. interlanguage. bilingualism. Assessment.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de um repensar sobre o processo avaliativo no que se refere ao comprometimento docente como mediador no atendimento para alunos não ouvintes, a pesquisa deu-se em uma escola pública do Estado do Amazonas/Brasil, no período de 2020-2021,

tendo como situação problema: Analisar o sistema educacional no qual o aluno surdo está inserido, observando as barreiras que eles enfrentam para desenvolver a estrutura formal da língua portuguesa, fato este, que se faz refletir acerca da necessidade de se rever as técnicas de avaliação da produção escrita do aluno surdo, já que seria injusto usar os mesmos critérios entre surdo e ouvintes. Pergunta central: Como ensinar um surdo a ler e escrever se, muitas vezes, o próprio professor desconhece a primeira língua do surdo, que é a LBS, na escola em foco?

Objetivo geral: Compreender elementos e estratégias para facilitar a aprendizagem acerca da importância da Língua Portuguesa na aquisição da linguagem oral, visual, espacial e escrita do aluno surdo, dessa escola, no período de 2020 a 2021.

Este artigo se justifica pelo fato de ser negado ao surdo a própria cidadania, privando-o de tomar conhecimento acerca de seus direitos quanto ao suporte necessário para que ele adquira a língua escrita do português brasileiro que é a sua segunda língua, assim como as metodologias usadas para que isso aconteça e a forma como tem acontecido o processo avaliativo de sua produção escrita não tem sido favorável ao desenvolvimento da aprendizagem desse aluno.

E para que ocorra o ensino-aprendizado desse estudante surdo, faz-se necessário a presença de profissionais capacitados para trabalhar com esses alunos em virtude de possuírem capacidades de adquirirem uma segunda língua meio de metodologias adequadas à sua necessidade. O que resultará no progresso desses alunos, assim como o dos alunos ouvintes, e melhor atuação deles na sociedade em que vivem.

IMPOSSIBILIDADE OU DIFICULDADE DE OUVIR E A ESCRITA

Antes de adentrar na aquisição da escrita da língua portuguesa ao aluno surdo, ressaltase um breve comentário sobre o conceito de surdez e seus tipos. Segundo o Ministério da Saúde (2012) no portal da saúde brasileira, surdez é o nome dado à impossibilidade ou dificuldade de ouvir. E a audição, por sua vez, trata-se de um sistema de canais que leva o som à área interna do ouvido, que por sua vez transforma as ondas sonoras em estímulos elétricos que são encaminhados ao cérebro, o qual é ir a reconhecer e identificar o que se ouve.

A seguir se terá os tipos de surdez que são detectados numa pessoa segundo o Ministério da Saúde Brasileira (2012):

Ligeira:

A palavra é ouvida, contudo certos elementos fonéticos escapam ao indivíduo. Este tipo de surdez não provoca atrasos na aquisição da linguagem, porém há dificuldades em ouvir uma conversa normal.

Média:

- a palavra só é ouvida a uma intensidade muito forte;
- dificuldades na aquisição da linguagem;
- perturbação da articulação da palavra e da linguagem;
- dificuldades em falar ao telefone;
- necessidade de leitura labial para a compreensão do que é dito.

Severa:

- a palavra em tom normalmente não é percebida;
- é necessário gritar para ter sensação auditiva;
- perturbações na voz e na fonética da palavra;
- intensa necessidade de leitura labial.

Profunda:

- nenhuma sensação auditiva;
- perturbações intensas na fala;
- dificuldades intensas na aquisição da linguagem oral;
- adquire facilmente Língua Gestual.

Cofose:

Surdez completa; ausência total do som.

Causas: a surdez de condução é provocada pelo acúmulo de cera de ouvido, infecções (otite) ou imobilização de um ou mais ossos do ouvido. O tratamento é feito com medicamentos ou cirurgias; a surdez de cóclea ou nervo auditivo é desencadeada por: viroses, meningites, uso de certos medicamentos ou drogas, propensão genética, exposição ao ruído de alta intensidade, (provocada pela idade), traumas na cabeça, defeitos congênitos, alergias, problemas metabólicos, tumores. O tratamento é feito com medicamentos, cirurgias, uso de aparelho. (MSB, 2012)

Outros fatores que podem provocar surdez:

- Casos de surdez na família;
- nascimento prematuro;
- baixo peso ao nascer;
- uso de antibióticos tóxicos ao ouvido e de diuréticos no berçário;
- infecções congênitas, principalmente, sífilis, toxoplasmose e rubéola.

Prevenção nas gestantes, doenças como sífilis, rubéola e toxoplasmose podem provocar a surdez nas crianças. Por isso, faz-se necessário a orientação médica pré-natal. Mulheres devem tomar a vacina contra a rubéola antes da adolescência, para que durante a gravidez estejam protegidas contra a doença; teste da orelhinha: exame feito nos recém-nascidos permite verificar Surdez. (MINISTÉRIO DA SAÚDE BRASILEIRA, 2012)

Cada vez mais pessoas inaudíveis buscam seu lugar na sociedade, para isso elas buscam superar suas limitações, e é através da escola junto à família que essas pessoas serão preparadas para atuar como cidadãos que possuem direitos amparados na lei. Sendo assim, há necessidade do sistema de ensino se reorganizar para mediar esse público com a sociedade.

Se tem um aumento do número de alunos não ouvintes e outros com outras deficiências nas escolas regulares, pois estes discentes que outrora eram isolados em seu domicílio, até mesmo por uma questão de proteção da família, porque eram excluídos pela sociedade, pelo fato de serem vistos como incapazes de adquirir conhecimento e de socializarem com outras pessoas. Mas estes alunos quando chegam à escola, demonstram a mesma capacidade de aprender que os alunos ouvintes. Todavia se esbarram a despreparo da escola e dos docentes para com eles.

Diante disto a escola precisa desenvolver ações pedagógicas que contemplem esse público em todos os níveis da educação básica, pois cada estudante deve ser trabalhado de forma que suas necessidades individuais sejam consideradas, mesmo que a escola encontre dificuldades a serem superadas quando se trata de inclusão.

A aquisição da língua de sinais dos surdos filhos de pais ouvintes não é tão “natural” quanto a aquisição dos surdos filhos de pais surdos. Como é uma língua não dominada pelos pais, só pode ser adquirida em ambientes institucionais: escola, clínicas e locais que oferecem atendimento especializado. Dessa forma, muitas vezes a criança só tem contato com a língua de sinais em idade avançada. (SANTANA 2007).

Ressalta ainda SANTANA (2007, p.10 *apud* BENASSI, 2005), que aprender uma língua em uma instituição não é o mesmo que vivenciá-la em uma comunidade, e em práticas diversificadas, por exemplo, sendo assim, os alunos surdos não possuem as mesmas chances de aprender a sua língua materna de forma natural, como os alunos ouvintes aprendem a língua portuguesa, onde as ocasiões as quais eles fizerem parte, possibilitem com que usem língua visual-espacial naturalmente.

Fato este que é percebido quando os alunos não ouvintes chegam à escola sem conhecer a língua de sinais brasileira, assim como seus professores que não a conhecem. Todo deficiente auditivo possui o direito de receber uma educação que garanta sua formação, onde BRASIL (2005, p. 15 *apud* BENASSI, 2005) informa que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo processo educativo. Essas duas línguas têm estruturas gramaticais muito diferentes uma da outra e o aluno surdo precisa adquiri-las, simultaneamente, de forma que a sua primeira língua facilitará sua leitura e sua escrita na sua segunda língua.

Inclusão de alunos não ouvintes no processo educacional

Para que o processo de inclusão aconteça nas escolas, os estabelecimentos de ensino e os profissionais da educação precisam estar preparados para receber os alunos surdos, os quais são alvos dos estudos em pauta. Mas a realidade mostra a quase ausência de professores que tenham interesse de exercer essa função com os alunos desprovidos de audição, assim como falta de cursos a serem ofertados para o professor da educação básica para que este se profissionalize e atenda melhor os alunos surdos.

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue- LIBRAS e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas. (ALVEZ, Carla; FERREIRA, Josimário, 2010 p.18 e BENASSI, 2005)

Os surdos fazem parte de uma comunidade a qual possui uma cultura e uma língua, e as duas línguas não permitirá que o surdo deixe de ter sua identidade e de se comunicar com sua comunidade por meio da língua gesto-visual; e MEIRELLE; SPINILLO (2004, p.02 *apud* BENASSI, 2005) acrescentam que ao mesmo tempo, permite que o surdo não se distancie da comunidade de ouvintes (através [sic] da língua oral), ampliando, assim, seu universo de interação.

De modo que o aluno surdo ao ser inserido no ensino regular, seja conduzido ao bilinguismo para que esse possa ser firmado como sujeito ativo e reflexivo, fazendo uso da - Língua de Sinais, sem, contudo, deixar a comunidade dos ouvintes, pelo fato do estudante surdo necessitar de convivência com os ouvintes para sua interação com estes.

O aluno surdo vive diariamente desafios para poder ser inserido na sociedade a qual faz

parte, e um deles é a capacidade de lidar com o preconceito de que lhe é atribuído a incapacidade de aprender. As pessoas olham o surdo como alguém com dificuldade de aprender, além de serem vistos como sujeitos que se comunicam de forma truncada e que possuem um atraso na mente por isso são impossibilitados de se desenvolver, fato este que os restringem a certos lugares. Isso tudo lhe é imposto erroneamente pela sociedade por causa da surdez.

O preconceito marca também as formas de se pensar a surdez, ao longo da história. Durante séculos os surdos foram vistos como seres sem alma, intelectualmente incapazes, chegando em algumas culturas a serem condenados à morte. A visão biológica e patologizante da surdez impede que se veja o indivíduo surdo como normal, ideia que infelizmente ainda prevalece em nossa sociedade. A ignorância sobre os fenômenos – tanto das afasias quanto da surdez – leva muitas pessoas a pensarem que os sujeitos, porque não falam a língua da maioria, com os mesmos recursos das línguas orais, têm também limites cognitivos. Em função disso, estes sujeitos são excluídos dos círculos sociais (VALIANTE, 2009:60-62 *apud* NADER, Júlia, 2011, p. 2).

Através da linguagem, a pessoa se constitui como sujeito ativo de um mundo que faz uso de símbolos para se comunicar. Assim atribui Lacerda (1998:77 *apud* NADER, 2011, p. 5) que objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. Para esse suporte há grande necessidade de profissionais capacitados para trabalharem com surdos.

Esse tipo de formação para docentes demanda tempo, além de serem escassos os cursos de LIBRAS que, como esclarece LACERDA (et al, 2008; SANTOS, 2007 *apud* NADER, Júlia, 2011, p. 6) vão além do ensino de um restrito vocabulário e são capazes de formar professores proficientes. Assim como também são poucos os professores que atuam nestas áreas que possuem uma expressiva formação na área de linguagem para trabalharem com o componente curricular língua portuguesa com alunos surdos, no que tange a modalidade escrita da língua.

O papel da família é fundamental para diagnosticar o problema da surdez o mais cedo possível para que a criança receba ajuda especializada necessária e comece o processo de bilinguismo na escola.

A surdez se tornou um tema relevante de pesquisa no Brasil no final dos anos 1980. Antes disso, ela era estudada essencialmente pela área médica. De lá para cá, há mudanças significativas no tratamento do assunto, iniciadas com estudos nas áreas da educação, da linguística, da medicina e, mais recentemente, da fonoaudiologia. Cada área passou a preocupar-se com determinados aspectos da surdez: a escrita, a audição, a língua de sinais (*stricto sensu*), a fala, a eficácia de novos dispositivos eletrônicos e a correlação anátomo-fisiológica entre linguagem/cérebro. Temos, como consequência dessas pesquisas, um estudo fragmentado da surdez, que se revela também nas abordagens terapêutico-educacionais. [...] (SANTANA, 2007, p. :233 *apud* NADER, Julia, 2011, p. 11),

Como bem cita NADER (2011, p. 20) o cérebro divide-se em dois hemisférios - direito e esquerdo, respectivamente tratados como HD e HE. Estes apresentam, por sua vez, quatro lobos principais: frontal, parietal, temporal e occipital. As figuras 4 e 5 ilustram a 21 distribuição dessas regiões e também as áreas postuladas por Broca e Wernicke, áreas onde funcionam a linguagem.

Outro estudioso como Rodrigues (1993:15 *apud* NADER, Júlia, 2011, p. 32) discute a relação entre maturação cerebral e surdez. O autor afirma que, na falta de um dos sentidos (audição, visão etc.), “a natureza trata de desenvolver mais os sentidos restantes”. Ele também

relata que crianças que não ouvem, sendo filhas de pais surdos que usam a L1 como linguagem, possuem o córtex auditivo adaptado para realizar conteúdos visuo-espaciais.

Segundo CORREA (2006 *apud* NADER, 2011, p. 29),

Cognição deriva do verbo originado do latim *cognoscível* (conhecer) e seria tudo o que está relacionado com aquisição, manutenção, recuperação e uso do conhecimento. Os sistemas cognitivos seriam, de acordo com a autora, percepção, memória, atenção, categorização, raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisões, habilidades linguísticas, dentre outros, inclusive crenças e conceitos. Trata-se de uma conceituação bastante geral, um termo “guarda-chuva”, sob o qual se abrigam diferentes processos.

Essa concepção vê o desenvolvimento, assim como a maturação, essencial à aprendizagem. Com isso se estende a importância da aprendizagem para desenvolvimento do aluno.

Há mudanças significativas quando o indivíduo começa a dominar a língua, pois esta apresenta duas funções de uso que são paralelas: a função social e a função cognitiva. Acrescente-se, ainda, que há um pensamento verbal e um pensamento prático, e este último não mantém relação direta com a fala. O surdo, mesmo sem língua, não estaria impedido de pensar. Há outros mecanismos de significação além da linguagem oral (SANTANA, 2007:207-208 *apud* NADER, Júlia, 2011, p. 48).

Vygotsky (1933/2006 *apud* NADER, 2011, p. 49) mostra que existem dois níveis de desenvolvimento: (i) o nível do desenvolvimento efetivo da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, obtido como resultado de um processo específico de desenvolvimento já realizado. Ou seja, a criança fazendo naturalmente. Que o autor chama de “nível de desenvolvimento real”.

A tarefa realizada por intermédio de um adulto e a tarefa que a criança consegue desenvolver sozinha determina o nível desse desenvolvimento que VYGOTSKY (1995 *apud* NADER, 2011) chama de área de desenvolvimento potencial da criança, também chamada “zona de desenvolvimento proximal”. Como bem explica CAMARGO (2010, p. 7 *apud* NADER, 2011).

[...] trata do recorte de mundo feito para os “deficientes”, tanto por sua família como pela sociedade. O autor mostra que o que constitui as crianças com deficiência como sujeitos são as significações feitas pelas pessoas de seu convívio social. Vygotsky interpretava o desenvolvimento cognitivo como resultado de um processo dialético, onde a criança aprende através de experiências de soluções de problemas compartilhadas com outras pessoas da sociedade, como os pais, professores, irmãos ou colegas. É, em primeiro lugar, através da fala que os adultos transmitem às crianças grande parte do conhecimento que existe na sua cultura. (VYGOTSKY (1995, *apud* NADER, 2011)

Segundo ROGOFF (1990 *apud* NADER, 2011) o desenvolvimento, portanto, consiste em uma internalização gradual, fundamentalmente através da linguagem, para moldar a adaptação cultural considerando-se que o desenvolvimento é decorrente do aprendizado e ambos acontecem por meio da mediação, na relação com o outro ou em contato com objetos e signos culturais. Acrescenta CAMARGO (2010, p. 6 *apud* NADER, 2011) que as funções mentais superiores, e entre elas a linguagem, vão sendo construídas ao mesmo tempo em que vão constituindo o sujeito nas relações sócio-históricas. Sendo assim, a aquisição da linguagem, mesmo tarde, é de extrema imprescindível ao desenvolvimento da mente dos alunos surdos.

A Língua Brasileira de Sinais possui requisitos para ser reconhecida como a língua natural dos surdos. Pois se refere da língua usada por uma comunidade (a comunidade surda e seus interlocutores ouvintes), por sua constância, por seu sistema sócio histórico, além de responder aos anseios de seus utilizadores nos mais variados contextos, amplificando e atualizando seu

léxico, sendo este sistema dinâmico.

Quanto mais cedo a criança adquirir a língua de sinais, melhor será seu desempenho escolar e logrará êxito em seu desenvolvimento. Por isso que a língua viso-espacial é indispensável à cognição dos alunos surdos. Segundo FÁVERO, (2006, p.228 *apud* NADER, 2011) a LS traz vantagens à memória, à atenção e aos esquemas espaciais, se comparada com crianças ouvintes da mesma idade. Essa língua espacial-visual é classificada como ágrafa por não possuir um método de escrita. Assim como toda criança precisa ser inserida num ambiente linguístico para se tornar falante, a criança surda também deve participar de ambientes que ela possa desenvolver o bilinguismo.

[...] havia uma crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não tinham pensamento e, portanto, seriam inábeis para a aprendizagem formal. Todos os esforços eram na tentativa de levar o surdo a falar, transformando-o em um ouvinte que não escuta. E Oralismo possibilitaria a integração da criança surda na comunidade de ouvintes. Além disso, para qualquer tentativa de uso de sinais ou gestos, havia severas punições. Após muitos anos de domínio no mundo, o Oralismo declinou. (SANTANA, Lucinéia, p.492, 2015)

Os estudos de William Stokoe (1960 *apud* SANTANA, 2015) comprovaram que a língua de sinais americana é uma língua com todas as características das línguas orais. Muitas pesquisas começaram a ser desenvolvidas em todo mundo e as línguas de sinais ganharam estatuto de língua. Foi nesse contexto que a Comunicação Total apareceu, pois se trata de uma abordagem mista, onde a comunicação se dá de forma oral e manual, que muito bem explica Goldfeld (2002 *apud* NADER, 2011), eram permitidos os mais diversos meios de comunicação: sinais da língua de sinais, leitura orofacial, mímica, pantomima, alfabeto digital, expressão corporal e facial, treinamento auditivo, desenho, fala, leitura e escrita, aparelhos auditivos bianuais para amplificação sonora. Essa abordagem não proporcionava a fluência da língua oral, mas fazia com que aumentasse o léxico do Português.

A abordagem total é diferente das outras abordagens já citadas neste trabalho, pois segundo SANTANA, (2015) não concebe o surdo como um deficiente, mas como um ser diferente que pode aceitar e assumir sua surdez. [...]. Para Sanches (1993), a língua oral deverá ser adquirida apenas na modalidade escrita, já que a língua falada envolve recursos orais e auditivos, dificultados por sua perda auditiva.

O que se percebe nas escolas regulares é que os docentes de língua portuguesa não enfatizam a língua materna dos surdos, pois fazem uso de metodologias baseadas na oralização e muito menos sinalizam as distinções linguísticas da língua dos surdos, o que comprova que os surdos de hoje vivem os mesmos problemas dos surdos do passado só que de maneira disfarçada.

A LIBRAS possibilita os alunos surdos operarem nas práticas discursivas, ampliando seu conhecimento de mundo e de sua língua mãe. Como acrescenta PEREIRA (2011, p. 611) relativamente à aquisição da língua portuguesa, o conhecimento de mundo e de língua, elaborado na língua de sinais, vai permitir que as crianças surdas vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da língua.

Para que a criança surda possa internalizar aquilo que lê ou vê é preciso que ela compreenda o que está escrito e o que é dito, ao compreender poderá atribuir o verdadeiro significado as palavras que são escritas e/ou faladas, tendo início ao processo da aquisição da linguagem.

Para trabalhar a LIBRAS, com os surdos, Quadros & Karnopp (2004, p. 57) procuraram delimitar um espaço de que pudesse ser desenvolvido um enunciado, tal espaço ficou conhecido como o “espaço da enunciação que é uma área que contém todos os pontos dentro de um raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados”, para que o surdo compreenda o que esteja sendo falado pelas pessoas que estão em seu convívio.

A comunicação entre o ouvinte e o surdo será efetivada caso o falante da língua portuguesa esteja ao alcance visual do surdo, para que este possa interpretar o que está sendo falada através de sinais ou até mesmo para que o surdo possa fazer uma leitura labial do emissor quando este último é oralizado, por isso, que a criança surda quando é incluída no ensino regular passa a ter um acompanhamento de um professor itinerante, como é conhecido o professor que presta assistência aos alunos surdos na escola regular de ensino. O professor itinerante tem de estar interagindo com toda a situação do aluno surdo de vivência no processo de ensino-aprendizagem. Esse acompanhamento tem como principal enfoque facilitar a compreensão por parte do aluno surdo ao receber os conhecimentos ministrados pelo professor em sala de aula.

Para que a criança surda mantenha a comunicação com os ouvintes faz-se necessário que o receptor da mensagem articule pausadamente as palavras para que o seu interlocutor surdo possa compreender melhor a mensagem, visto que, a palavra é um elemento básico da linguagem sem ela não poderia haver uma compreensão do contexto, pelo fato, de a enunciação verbal ou gestual ser necessária para expressar determinado conteúdo da comunicação.

Enquanto o educando adquire conhecimento, e desenvolve habilidades e hábitos, podem desenvolver também convicções morais, sociais, políticas, metodológicas que servirão de sustentáculo na sociedade. Ser o mediador desse processo do conhecimento, para os alunos surdos é um desafio para qualquer educador, desde o educador familiar, assim como, o educador da rede regular de ensino e de instituições especializadas em línguas de sinais.

É fundamental que as escolas garantam a aprendizagem dos alunos não ouvintes, pois se trata dos direitos deles assegurados em lei, para isso exige circunstâncias práticas para que a instituição obedeça a seu papel de construir os conhecimentos científicos estabelecidos socialmente como essenciais à sociedade.

É de responsabilidade também do Poder Público fomentar a formação e a capacitação de professores bilíngues para apoiar na inclusão social e escolar dos estudantes surdos.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do estado do Amazonas/Brasil, no período de 2020-2021, trata-se de um enfoque qualitativo com o tipo de pesquisa exploratório descritivo. A coleta de dados teve como base fontes secundárias a partir de trabalhos publicados em revistas científicas, livros, teses, dissertações e artigos científicos. E entrevistas com os professores e alunos.

A técnica utilizada na pesquisa foi o questionário, o qual é um dos instrumentos mais usados para se obter informações. Trata-se uma técnica de baixo custo, contém as mesmas perguntas para todas as pessoas, guarda o sigilo do nome do entrevistado e contém as questões que atendam às necessidades específicas de uma determinada pesquisa.

Foi aplicado um questionário aos alunos surdos contendo 10 questões abertas direcionadas a eles e 10 questões abertas direcionadas aos professores de Língua Portuguesa. Em um outro momento, foi trabalhado com a turma do 8ºano -1, matutino, pela pesquisadora o gênero textual Histórias em Quadrinhos, bem como suas características, sua função e modelos. Em seguida foi desenvolvido o tema: Belezas e riquezas naturais da Amazônia. Depois de muito explorado o tema, foram distribuídos papéis ofícios iluminados a todos os alunos. Em seguida foi revisado o gênero Histórias em Quadrinhos e foi proposto aos alunos que construíssem a sua própria história em quadrinhos com base no tema trabalho na aula.

Observou-se uma grande participação da turma e um maior interesse do aluno surdo presente pela aula. A turma se sentiu motivada e cheia de ideias para desenvolver. O que, de certa forma, envolveu esse aluno surdo em construir a sua história em quadrinhos. E as dúvidas eram tiradas individualmente com os alunos, inclusive foi contado com o apoio da professora de língua portuguesa para auxiliá-los.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Organização dos resultados

Ao se acompanhar as aulas dos professores de língua portuguesa na escola foco desta pesquisa, foi observado que a metodologia adotada para avaliar a produção escrita dos alunos surdos por esses professores, sendo que os professores não fazem diferença em suas avaliações, porque, segundo eles, os alunos surdos devem aprender e praticar a norma culta da língua portuguesa por meio da escrita.

Como consequência dessa maneira de avaliar a produção escrita dos estudantes surdos, tem refletido no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, tendo em vista que esses alunos não possuem memória auditiva, tendo como língua materna a língua visuo-espacial. Precisa-se ter como ponto de partida a LIBRAS para se alcançar a língua alvo que é a língua portuguesa.

E foi percebido nas observações deste trabalho que a escola não busca atender os alunos surdos conforme suas especificidades para que estes recebam o atendimento necessário para que desenvolvam suas capacidades cognitivas, pois a Avaliação faz parte do processo da aprendizagem e a melhor maneira de se avaliar de forma justa a produção escrita desses alunos seria assegurá-los o que está no Decreto Federal Decreto Federal 5626/2005 (*apud* FERNANDES, 2012, p. 9).

Avaliação dos resultados

Dentro desta pesquisa foi investigado os critérios avaliativos dos professores de língua portuguesa quanto à produção escrita do aluno surdo e se esses critérios estão contribuindo no processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Foi verificado que há uma preocupação por parte dos educadores quanto à aquisição da linguagem dos alunos surdos, posto que estes precisam, como foi visto anteriormente, de mais tempo didático para adquirir conhecimentos, pelo fato de não possuírem memória auditiva, pois

necessitam de uma assistência redobrada, diante disto, espera-se todo tempo chegar um professor itinerante, para os auxiliá-los na transmissão e compreensão dos conteúdos.

No decorrer da pesquisa observou-se que os professores de língua portuguesa têm parcialmente conhecimento da LIBRAS, porém quando se trata de metodologia, deixam lacunas no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, pelo fato de não buscarem alternativas para inovar suas aulas, mas, existem professores entrevistados que já trabalham com uma variação metodológica para avaliar a produção textual da criança surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo proporciona uma reflexão acerca da educação dos alunos surdos no Brasil, mais especificamente na cidade de Manaus-AM/Brasil. A temática viabilizou um norte de como o professor de Língua portuguesa precisa trabalhar na prática sua disciplina quando se tem alunos não ouvintes, pois os educadores precisam perceber que para se fazer parte de uma escola inclusiva é necessário bem mais que apenas boa vontade, precisa-se aceitar a multiplicidade de fatores presentes em sala de aula. A consciência quanto ao papel de mediador do conhecimento e utilizando a mediação, para formar cidadãos capazes de se desenvolver como pessoa humana e prepará-los para o mercado de trabalho como a própria legislação do país assegura. O educador precisa de estratégias de ensino que possam favorecer o entendimento do seu aluno, buscando recursos para que esse aluno sinta confiança em desenvolver sua escrita. O professor deverá diagnosticar as preferências do aluno e daí por diante explorá-lo utilizando recursos como colagem, desenho, pintura, representação teatral, naquilo que seu aluno demonstrou ter maior habilidade.

Ressalta-se que o educador deve promover em suas metodologias situações inovadoras e estratégias que motivem e envolva os alunos não ouvintes nas aprendizagens. Pequenas mudanças fazem um elo significativo entre professor e aluno, rompendo com as barreiras de acesso à aquisição do conhecimento da escrita e da leitura, interagindo com o mundo, construindo, desta maneira uma aprendizagem justa e democrática ao aluno com surdez.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. Damázio, Mirlene Macedo. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Brasília. 2010.

BENASSI, C. A. Configuração manual e alfabeto manual de Machado e Benassi 2014: a primeira monografia de pós- graduação lato senso do Brasil em ELiS. Palestra proferida no 2o Encontro de Estudos Linguísticos e de Letramento, 2o EGELL, Cuiabá: UFMT, 2005

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dez. 2005. Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF, 22 de dez. 2005

CAMARGO, Orson. Colaborador Brasil Escola, 2010.

CORREA, L.M.S. Língua e Cognição: Antes e depois da revolução cognitiva In: GUIMARÃES, E (ed.).

Introdução às ciências da linguagem: linguagem historia e conhecimento. Campinas: Editoras pontes, no prelo, 2006

FÁVERO, M. L.A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) Universidade no Mercosul. São Paulo: Cortez, 2006, p 149- 177.

FERNANDES. Sueli. Educação de surdos. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 141 p.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva

LACERDA, Cristina. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. Cadernos CEDES, vol. 19, n. 46, Campinas, setembro, 2008.

MEIRELLE, Viviane. SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. Universidade Federal de Pernambuco. 2004.

NADER, Júlia Maria Vieira. AQUISIÇÃO TARDIA DE UMA LÍNGUA E SEUS EFEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS SURDOS. 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

Rodrigues, N.. Neuropsicologia: uma disciplina científica. Em: Rodrigues, N. & Mansur, L. L. (Eds.). Temas em neuropsicologia, 1, 1-18. São Paulo: Tec Art, 1993.

Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J., & Lacasa, P. (no prelo). Mutual contributions of individual, partners, and institutions; planning to remember in Girl Scout Cookie sales. Social Development, 1990

SANTANA (2007, p.10 apud SANTOS e BENASSI, 2005)

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, da Silva Lucinéia. Aquisição da Língua Escrita pelo Surdo: Um processo a ser questionado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2015.

SANTOS, Genivaldo Oliveira; OLIVEIRA, Rozilda Ramos dos Santos. Comunidade surda: a importância da inserção da LIBRAS na sociedade brasileira. Publicado em 01 de fevereiro de 2007.

sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

STOKOE, W. Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language. Maryland: Linstok Press, 1960.

VALIANTE, Juliana Brazolin Gomes. Língua Brasileira de Sinais: Reflexões sobre sua oficialização como instrumento de inclusão de surdos. Tese (Doutorado)-São Paulo: UNICAMP. Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Estratégias para o ensino de química a partir da tecnologia do curtimento de peles de peixe

Strategies for the teaching of chemistry based on fish skin tanning technology

Obenésio Silveira de Aguiar

Universidad de la Integración de las Américas

Escuela de Postgrado

Maestría en Ciencias da Educação

Minuta descriptiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.11

RESUMO

Neste escrito, pesquisou-se o porquê das dificuldades dos alunos do 3º ano do ensino médio em aprender Química, o que fez com que se pensasse numa proposta para ensinar o componente curricular Química de forma que a aprendizagem seja significativa através de uma linguagem científica onde o aluno é o próprio autor do seu conhecimento. Para isso, o trabalho Estratégias para o Ensino de Química a partir da Tecnologia do curtimento de Peles de Peixe em uma Escola Estadual no Município de Manaus – Amazonas / Brasil, no Período de 2020 – 2021, tem como objetivo apresentar estratégias que visam auxiliar na aquisição dessa linguagem científica, a partir do curtimento de pele de peixes. Além disso, mostrar aos estudantes como ocorre a tecnologia do curtimento de pele de peixe para que possam evidenciar através das etapas de curtimento os conteúdos de química e desenvolver tal método. A metodologia empregada em se tratando da abordagem, consiste em uma pesquisa quantitativa e qualitativa, adotando como procedimento técnico e pesquisa bibliográfica através de análises. Os resultados da pesquisa apontam para um maior interesse dos alunos em aprender Química por meio da apresentação do processo de curtimento de pele de peixe e por seu valor econômico. A partir de então, em cada etapa do processo, o aluno se apropria dos conhecimentos químicos, bem como da linguagem tecnológica e científica envolvida em cada etapa do curtimento. Cada etapa do processo exige aplicações de produtos químicos específicos e determinados controles físico-químicos que impulsionarão o aluno ao conhecimento.

Palavras-chave: aluno. linguagem científica. aprendizagem significativa.

ABSTRACT

In this writing, the reason for the difficulties of students in the 30th year of high school to learn Chemistry was researched, which made us think of a proposal to teach the Chemistry curricular component in a way that learning is meaningful through a language science where the student is the author of his own knowledge. For this, the work Strategies for Teaching Chemistry from the Technology of Fish Skin Tanning in a State School in the Municipality of Manaus - Amazonas / Brazil, in the Period 2020 - 2021, aims to present strategies that aim to assist in the acquisition of this scientific language, from the tanning of fish skin. In addition, to show students how the technology of fish skin tanning occurs so that they can demonstrate the chemistry contents through the tanning stages and develop such a method. The methodology used in terms of the approach, consists of a quantitative and qualitative research, adopting as a technical procedure and bibliographic research through analysis. The research results point to a greater interest of students in learning Chemistry through the presentation of the fish skin tanning process and its economic value. From then on, at each stage of the process, the student appropriates chemical knowledge, as well as the technological and scientific language involved in each stage of tanning. Each step of the process requires applications of specific chemical products and certain physical-chemical controls that will propel the student to knowledge.

Keywords: student. scientific language. meaningful learning.

INTRODUÇÃO

O trabalho “Estratégias para o Ensino de Química a partir da Tecnologia do Curtimento da Pele de Peixe para o Terceiro ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual na Cidade de Manaus-AM/Brasil no período de 2020-2021” o que motivou essa pesquisa foi quando se observou que os alunos da Escola foco desta pesquisa não estavam sensibilizados para a noção do estudo de química, além dos professores dessa área de conhecimento não estarem preparados para desenvolver a química de uma forma contextualizada e aplicada, baseado nisto, procurou-se saber por meio da **Pergunta Central**: Quais as dificuldades dos alunos ao estudar a disciplina de química na escola da pesquisa em foco? A pesquisa tem como **Objetivo Geral**: Propor estratégias para o ensino de química a partir da tecnologia do curtimento de pele de peixe para o terceiro ano 1 (um) do ensino médio na escola escolhida para a pesquisa.

O presente estudo se justifica pois, atualmente há uma necessidade muito grande de levar temas que estimulem os alunos a se interessarem pelo estudo da química no ensino médio e são muitas as tentativas para isso, algumas utilizam temas globais como petróleo, drogas, lixo e outros, porém trabalhos relacionados a temas dentro do contexto Amazônico, pouco tem sido feito.

Para isso, há necessidade de profissionais qualificados e habilitados a ensinar química a fim de que desenvolvam suas aulas de forma atraente e motivadoras para que ocorra de maneira efetiva o ensino-aprendizagem dessa ciência, com isso os alunos terão uma visão de mundo diferenciada do que diz respeito às tecnologias que envolvem os processos químicos, bem como consequências destes para a economia e meio ambiente.

Mas a realidade encontrada pelo professor de química é observada a partir de sua formação acadêmica que é pautada no ensino tradicional, onde se estuda muita teoria em um ambiente ideal na qual todas as variáveis estão controladas. As aulas experimentais são realizadas de forma perfeita e organizadas e as teorias metodológicas são desenvolvidas sem nenhum tipo de problema. E quando esse profissional de química vai para as estruturas educacionais públicas percebe o contraste entre a teoria e a prática, encontrando salas de aula superlotadas, laboratório quando existe, está sucateado e sem técnico para dar suporte ao professor.

DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZADO DE QUÍMICA

Muitas são as dificuldades dos estudantes aprenderem química, pois ao se depararem com o livro de Química têm expressão de enfado, já com a ideia de encontrar um vasto número de fórmulas que terão que decorar e exercícios complicados para responderem. Isso ocorre devido às práticas pedagógicas do ensino de química que ainda são marcadas pelo “conteudismo” baseado em uma relação de ensino “transmissão – recepção”, centrada no “saber do professor”, que “repassa” os conteúdos enciclopédicos ao aluno.

Além da ênfase na memorização, a ausência de experimentação e a falta de relação entre o conteúdo de química e o cotidiano do aluno têm sido as práticas do ensino no Brasil, evidente nos livros didáticos mais utilizados nas escolas como adverte Brasil (2006, p. 101) que [...] aparecem os mesmos conteúdos, nas mesmas séries, com pouca significação de conceitos que permitam estimular o pensamento analítico do mundo, do ser humano e das criações humanas.

Para isso que os PCNEM (2000, p.3) asseguram que o Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Por isso que trabalho visa ajudar a prática curricular vigente, que apesar de passados alguns anos desde a divulgação dos PCNEM (2000), ainda se valoriza a disciplina, com uma visão sequencial e fragmentada dos conhecimentos na base da própria disciplina.

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (PCNEM, pg. 3, 2000)

Visando a formação do aluno e o seu o processo de aquisição dos conhecimentos básicos, a formação científica e a habilidade de fazer uso de diversas tecnologias relacionadas às áreas de atuação. Tem-se como proposta ao estudante do Ensino Médio uma formação geral oposta à formação específica; pelo PCNEM (2000, p.5) estabelece o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Para isso:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCNEM, 2000 p. 5)

Na aquisição do conhecimento de química, assim como nas demais Ciências Exatas, tem causado um certo desconforto para o aluno em detrimento das dificuldades existentes no processo de aquisição do conhecimento. Pelo fato deste ensino se dá de forma tradicional, descontextualizada e não interdisciplinar, provocando nos estudantes uma falta de interesse por essa ciência, assim como a pouca aprendizagem e o não relacionamento do que aprendeu ao seu dia a dia, mesmo o conhecimento de química fazendo parte de sua rotina. Opondo-se aos moldes tradicionais de ensino. NUNES (2010) defende que a aprendizagem de Química deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, para que estes possam julgá-la com fundamentos teórico-práticos. Contudo, não é sempre que o professor está preparado para trabalhar de modo interdisciplinar e associando o conteúdo com a realidade do estudante. Diante desta situação, vê-se a necessidade de se discutir da educação de química, privilegiando o processo ensino/aprendizagem de maneira contextualizada, com problematização e discussão, que estimule o pensamento dos discentes para notarem a contribuição socioeconômica da química numa sociedade tecnológica.

Muitos autores de materiais didáticos para o ensino de química do ensino médio afirmam que contemplam os PCNEM (2000), ao se referirem a conteúdos ilustrados e a exemplos de aplicações tecnológicas. Mas se tivermos um olhar um pouco mais de exatidão, perceberemos que isso não vai além de tratamentos periféricos, quase que para atender eventuais curiosidades, sem esforço de trabalhar a dimensão ou o significado conceitual e, muito menos, de preocupação com uma abordagem no contexto real e tratamento interdisciplinar, com implicações que extrapolem os limites ali definidos.

Outra dificuldade deste ensino está relacionada ao intenso preparo para o vestibular,

que vem cerceando o trabalho pedagógico do professor. Assim, muitas vezes se faz necessário contemplar a memorização de regras, a resolução de exercícios numéricos e o cumprimento de longos programas, com o prejuízo da compreensão conceitual precisa e do entendimento de suas relações com os diversos campos do conhecimento.

[...] ensino médio continua sendo visto por muitos estudantes e professores exclusivamente como curso preparatório como ingresso na universidade, o que sobremaneira contribui para descaracterizá-lo como formador de cidadãos. Como resultado disso vivenciamos a redução do nível médio ao papel de curso preparatório para exame vestibular". (SANTOS e MÓL, 2003, p. 7).

A função da escola não se reduz apenas em preparar o discente para concorrer em exames, tendo vista que a sociedade exige muitas outras competências e habilidades dos alunos porque não serão eternos candidatos a provas de vestibulares, mas serão futuros cidadãos. E é nesse momento que o conhecimento de Química demonstra sua importância no preparo para o exercício consciente da cidadania, pois vivemos em uma era tecnológica que exige um preparo dos cidadãos como um todo, importante para o modelo de desenvolvimento viável, assegurando as próximas gerações.

Preparar o aluno para o exercício consciente da cidadania e para seu ingresso no ensino superior não são objetivos excludentes. [...] ao propiciarmos uma formação mais ampla ao aluno, estamos ajudando-o a consolidar conceitos e a desenvolver o raciocínio lógico requerido pelos exames vestibulares. (SANTOS e MÓL, 2003, p. 8)

Essas transformações têm buscado um novo padrão de aluno. Percebemos que aprendizagem na Química não é somente fixar fórmulas, memorizar conceitos e responder as questões. Estudar Química é assimilar ela se desenvolve no decorrer dos tempos, saber como esclarecer os fenômenos que nos cercam e fazermos uso dessas informações para aprimorar a existência do homem no mundo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, afirmando que a educação geral no nível médio, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular (BRASIL, 2000, p. 73).

O professor como mediador do ensino de química

O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem passa por profundas mudanças no decorrer da história, pois ele surge como sujeito detentor do conhecimento, onde transmitia esse conhecimento acumulado aos seus alunos, que estes por sua vez eram vistos como receptores desse conhecimento, onde o perfil ideal de aluno era aquele que não questionava os conteúdos ministrados pelo docente. Mas, com o passar dos tempos, o educador passou a ser o mediador no processo de ensino, devido às pesquisas voltadas para o aluno, que este, no entanto, deixa de ser um mero receptor do conhecimento e passa a ser agente do processo de construção do conhecimento. Nos dias atuais, temos o educando como um ser pleno que deve estar integrado no meio em que vive e ser um dos agentes de transformação deste meio. Sendo assim, a função professor toma outra conotação a de ser um mediador com visão global para debater com o discente, a fim de buscar nele questões norteadoras da sociedade. Com isso, desenvolver no educando uma visão crítica para a preservação e manutenção da sociedade em que vive, praticando assim a cidadania.

Como atender a necessidade de uma sociedade moderna, diante de vários fatores que perturbam a mente dos professores brasileiros, onde eles se veem incomodados diante de problemas ainda não resolvidos na educação do país como: falta de estrutura nas escolas, rotatividade dos professores de química devido ao preenchimento de sua carga horária, tempo de aula para os alunos ainda não ser integral na maioria das escolas, salas superlotadas. Mediante isto, convidamos a todos os interessados pela causa para fazermos junto uma reflexão sobre o ofício do professor. Partimos do princípio que desde a formação básica do professor até o magistério, que segundo Santos e Mól (2003), afirma que ao nos depararmos:

[...] com o estudo de Química, de cara vamos memorizando fórmulas e conceitos, vendo os professores apresentarem a sequência de conteúdos logicamente organizada que se repete na maioria dos livros dessa disciplina. Passamos então para o curso superior e pouco ou nada mudou em relação a isso. [...] muito mais do que prazeroso, com sistemas de avaliação que nos submetem a inúmeras horas de estudo. Vez por outra fomos reprovados ou submetidos a notas medianas. Toda via, sobrevivemos e nos tornamos professores [...].

O professor, ao sair da academia com um cabedal de teorias metodológicas de ensino, se vê diante de uma realidade desafiadora que se encontram nossas escolas, na qual se depara com salas superlotadas e a elevada jornada de trabalho, acrescentados ao fato das instituições de ensino nem sempre oferecem as condições ou os recursos mínimos necessários, isso quando não é submetido um forte controle pedagógico que limita sua liberdade de ação, tudo isso induz a adotar metodologias de ensino que se enquadrem nesse sistema e que em geral são bem diferentes daquelas que idealizamos.

Contudo, o que se observa de forma geral, nos programas escolares é que se persiste a ideia de um número enorme de conteúdos a desenvolver, com detalhamentos desnecessários e anacrônicos. Dessa forma o professor obriga-se a “correr com a matéria”, amontoando um item após o outro na cabeça do aluno, impedindo-o de participar na construção de um entendimento fecundo sobre o mundo natural e cultural [...]. (BRASIL, p. 108, 2006).

Certamente, como afirmam Santos e Mól (2003), aliada a uma sistemática de avaliação que se restringe a medir o potencial de memorização do discente, isso faz parte das poucas atividades que dão resposta eficiente ao sistema educacional atual. Nessa prática, tudo se ajusta e conseguimos corrigir as avaliações no prazo determinado e cumprir o programa proposto. Que opção nos resta, senão segui-los? Como não adotar tal rotina?

Outra questão que norteia o professor é o currículo escolar adotado para o ensino de Química para os alunos do terceiro ano do ensino médio. Acerca disso, Brasil (p. 125, 2006) afirma que [...] conforme a orientação teórica e metodológica que os professores assumam, conscientemente ou não, a organização dos conteúdos do ensino escolar poderá partir de diferentes eixos estruturadores da prática.

Por isso é crucial para Brasil (2006, p.126), que a organização do currículo e o conteúdo apontem a diversidade, rompendo com o monoculturalismo, valorizando a pluralidade que existe em nossa sociedade e os professores procurem, em tão, novas abordagens para o tratamento conceitual e não reproduzam a tradicional divisão da Química em Química Geral, Físico-Química e Química Orgânica.

Por sua vez, Brasil (2006, p. 129) considera que seja qual for a proposta metodológica adotada pelo professor, é bom destacar a necessidade de buscar romper com a visão clássica do conhecimento químico dos programas tradicionais.

E que para Chassot (p. 90, 2003) “hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes.”

Diante de toda essa postura que o professor deve assumir, que perspectiva ele deve ter para uma ação pedagógica?

Segundo, Machado (2010), os professores poderiam oferecer à química, novas formas de conectar suas fronteiras reduzindo a distância entre a vida cotidiana e a ciência contemporânea, entre a química e a cultura. Portanto, eles devem refletir mais sobre a sala de aula, indagar os discursos pedagógicos que, por vez, não demonstrem coerência com nossa prática do educador, logo, devemos ousar, construir novos valores, novos significados, novos modelos de ensino, mais adaptados a realidade e, assim, aprender a ensinar. Levando-se em conta a compreensão do saber empírico no campo da ciência escolar para que possa cooperar para legitimar a existência do capital científico e não o inibir.

Enfim, deve-se propor aos professores a fazerem uso da experimentação no ensino de química como alternativa de negociação de significados e, não para confirmação de teorias que, mesmo indiretamente, concordamos. Desse modo, sem precisar impor a cultura científica, valorizamos e consideramos a cultura do aluno, suas crenças, bem como sua fala, tendo como consequência uma educação química multicultural mais significativa para os discentes e docentes. Tal objetivo se afirma em:

[...] A formação comum em Química aqui apresentada refere-se a um nível desejado de desenvolvimento dos estudantes no final da educação básica. Diferenças e especificidades regionais precisam ser respeitadas e consideradas, inclusive as expectativas sociais específicas em cada comunidade em que os estudantes estão inseridos. [...] Nesse sentido, o princípio quanto ao respeito às diferenças, à multiculturalidade, às características regionais nos níveis socioeconômico e cultural precisam ser reforçados e considerados”. (BRASIL, 2006, p.130).

Defende-se, também, que os professores precisam atuar de modo organizado e coletivo para que instrumentos teóricos e orientações possam ser aplicados e reconstruídos de forma prática no contexto, adequando à linguagem e às ações no nível mais próximo. Como considera Brasil (2006, p. 131) que [...] a flexibilidade curricular depende de uma atuação do conjunto de sujeitos envolvidos na prática na escola, no município, na região, no estado, sendo fundamental a participação dos professores dos diferentes níveis e áreas do ensino escolar.

Portanto, devemos saber que a LDBEM (1996), trata desse assunto em seu art. 13 que os docentes incumbir-se-ão de

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir planos de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- VI - “Colaborar com as atividades da articulação da escola com as famílias e a sociedade”.

A aquisição do conhecimento pelas crianças e pelos jovens que se dá na escola é promovida pela equipe responsável. Deve ser a prioridade dos profissionais empenhados na estrutura educacional, pelo fato de estar com eles a responsabilidade em proporcionar condições a

todos e fazer com que seus direitos de aprendizagem sejam executados e garantidos.

Linguagem científica para uma aprendizagem significativa

A linguagem científica em sua amplitude, como forma de potencializar uma educação de Química mais responsável é recomendável sua aplicação no ensino fundamental e médio, para isso, precisamos entender o que é linguagem científica, pois segundo Chassot (2003, p. 91) que [...] a ciência seja vista como uma linguagem; assim, para se ter essa é saber ler como escrita a natureza. Por isso que é considerado um analfabeto científico aquele incapaz de fazer uma leitura do universo.

[...] A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza. [...] (CHASSOT, 2003, p. 91).

Por isso que para Machado (2010) a linguagem científica é posta como uma tendência crescente na didática das ciências, onde contém um conhecimento dos fazeres do dia a dia da ciência, para o letramento científico e a compreensão das crenças ligadas a ela. Dentre as muitas ciências, a química, é também, um ramo da ciência, que possui sua linguagem própria, ou seja, é aquela que estuda como as substâncias se transformam e são transformadas em outras substâncias.

As transformações químicas não são estudadas apenas pelos químicos. Os cozinheiros, por exemplo, estudam constantemente melhores maneiras de combinar diferentes temperos e técnicas para transformar alimentos em apetitosos pratos. Muitos dos processos desenvolvidos por eles são de natureza química. [...]. (SANTOS e MÓL, 2003, p. 19).

Entender a ciência nos facilita controlar e prever as transformações que acontecem na natureza. Assim, seremos capazes de fazer com que essas transformações nos levem a uma qualidade de vida melhor.

A explicação do mundo natural, também é fazer ciência, como produzir um conjunto de conhecimentos metodicamente adquirido – é descrever a natureza numa linguagem dita científica. Daí a importância do professor de química, proporcionar aos seus alunos, na sala de aula, o entendimento a leitura dessa linguagem, que estará fazendo com isso letramento científico.

Estará contribuindo para inclusão social desses educandos, porque fará com que a ciência não seja apenas medianamente entendida por eles, mas principalmente, facilitadora deles fazerem parte do mundo.

[...] pode-se afirmar que educar para a cidadania é preparar o indivíduo para participar em uma sociedade democrática, por meio de garantia de seus direitos e do compromisso de seus deveres. Isso quer dizer que educar para a cidadania é educar para a democracia. (SANTOS e SCHNETZLER, 2003, p.29).

Assim, acrescenta Woolgar (1991 *apud* Chassot, 2003, p. 94), que a ciência não descobre o mundo, mas o quanto é o mundo que a descobre. O mundo é (existe) independente da ciência. Está o torna inteligível, e a tecnologia, como aplicação da ciência, modifica esse mundo. Por exemplo, a produção de couro a partir de peles de animais, que interagem com substâncias naturais ou industriais, é o resultado de uma aplicação de conhecimento acerca da natureza do mundo natural. Isso transforma o mundo natural, mas não altera a sua essencialidade, por exem-

plo, em termos do princípio da conservação da massa e da energia.

Assim, poderíamos pensar que alfabetização científica signifique possibilidades de que a grande maioria da população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde e sobrevivência básica, tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade (FURIÓ *et al.*, 2001). Parece válido considerar a ciência como uma parte da cultura de nosso tempo (SERRES, 1991 *apud* CHASSOT, 2003, p. 97).

O letramento científico tem o objetivo de levar a uma aprendizagem significativa, visando propor uma alternativa a docentes e discentes envolvidos com um ensino em que os conteúdos químicos estejam relacionados com a realidade social, e que sejam significativamente aprendidos, não apenas memorizados, ou seja:

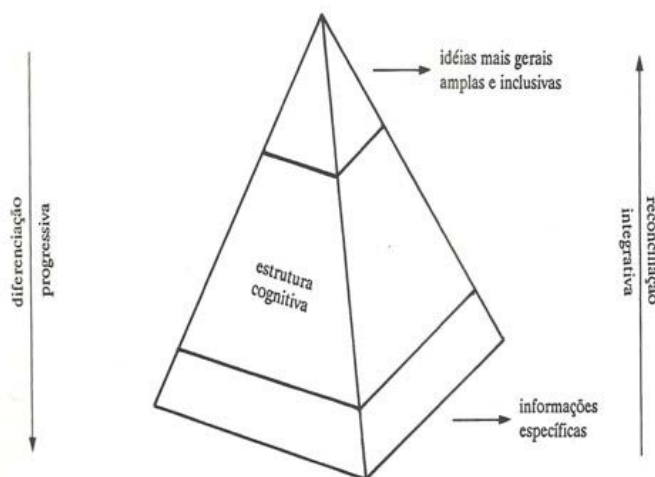
[...] a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações e conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno. Professor e material instrucional podem favorecer a ocorrência dessa aprendizagem ao propiciarem a relação entre o que o aluno já sabe e a nova ideia a ser aprendida. No polo oposto à aprendizagem significativa está aprendizagem mecânica, na qual a ausência desta relação, é de uma interação entre o novo e o já conhecido, leva a simples memorização. (AUSUBEL *apud* GEPEQ. 1998 p. 15-16).

Segundo a teoria de Ausubel (*apud* GEPEQ, 1998, p.16), o termo estrutura cognitiva refere-se à organização de ideias na mente de um indivíduo é hierarquizado, podendo ser representada por uma pirâmide, na qual as ideias mais gerais, amplas e inclusivas, ocupam o topo e as menos gerais e as informações específicas formam a base. (Figura 2)

Assim, para GEPEQ (1998), uma das formas de favorecer a ocorrência de aprendizagem significativa é partir de ideias relevantes, de caráter geral, ampla e inclusiva, existente na estrutura cognitiva do aluno, e identificá-las progressivamente, modificá-las de maneira a chegar a ideias mais específicas, através da interação entre o já existente e as novas informações.

Outra forma seria favorecer a interação de ideias específicas a uma ideia mais ampla, geral e inclusiva (reconciliação integrativa).

Figura 2 - Pirâmide hierárquica do cognitivo



Fonte: GEPEQ (p.16, 1998).

A tecnologia do curtimento da pele de peixe

Conforme Hoinacki (1989) as peles de peixes diferem estruturalmente das peles de mamíferos. Estão cobertas por delgada epiderme e possuem escamas em lugar de pelos, e, além

disso, não apresentam glândulas sebáceas. Nestas peles a derme é constituída por grossos feixes de colágenos, organizados de forma paralela à camada mais externa da pele, e estão entrelaçados, de espaço em espaço, por feixes espessos e perpendiculares à superfície.

A transformação das peles em couros implica em uma série de processos químicos e operações mecânicas. Entre as operações mecânicas destacam-se a remoção da camada superficial (epiderme), o desengraxe químico e o curtimento, processo de modificação da estrutura proteica da pele tornando-a imputrescível. Entre as operações mecânicas deve ser dada especial atenção à remoção da camada inferior, que contém carne e gordura (hipoderme), a secagem e o amaciamento. (GIACOMOLLI, 2006, p. 1)

Para PEDERZOLLI; SILVA (2006 *apud* GIACOMOLLI, 2006) os processos são realizados em fulões com o auxílio da ação mecânica que agiliza o processamento, ou ainda de forma artesanal, em baldes de maneira estática e mais lenta. Sendo as etapas desse processo de produção da pele de peixe: Peles in natura ou congelada, (Descongelamento das peles), Classificação, Descarne, Desengraxe, Remolho, Remoção da epiderme e escamas, Descarne final, Lavagem, Desencalagem, Purga, Píquel, Curtimento (cromo e vegetal), Descanso, Lavagem, Recurtimento catiônico, Neutralização, Recurtimento aniônico, Tingimento, Engraxe, Descanso, Pré-acabamento, Secagem, Amaciamento, Prensagem e Acabamento.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico a pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola Estadual da Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021 em uma região periférica de Manaus, onde o tráfico de drogas domina a região e muitos alunos são perdidos para o crime.

Essa escola atende nos três turnos, sendo pela manhã o ensino fundamental II, com três turmas de sextos anos, três turmas de sétimos anos, três turmas de oitavos anos e duas turmas de nonos anos, com um total de 400 alunos, no vespertino o ensino médio com quatro turmas de primeiro ano, quatro turmas de segundo ano, e três turmas de terceiro ano, com um total de 380 alunos e no período noturno o ensino médio e Educação Para Jovens e Adultos (EJA), com três turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano, duas turmas de terceiro ano, três turmas EJA fase I e uma turma EJA fase três com um total de 420 alunos.

Tipo de pesquisa

A pesquisa é descritiva com método experimental, pois o trabalho foi desenvolvido com levantamento bibliográfico descritiva com o método experimental, pois trata-se do estudo de um fenômeno provocado artificialmente no sentido de se verificar uma hipótese. Ao contrário do observador, que não deve ter ideias preconcebidas do fato observado. Pois tem um papel passivo no processo, o experimentador será acima de tudo o elemento ativo, agindo conforme a hipótese. (SANTOS; PARRA; FILHO, 2017)

Instrumento e técnica de coletas de dados

A pesquisa foi realizada no período de outubro a novembro de 2020, pois os alunos já tinham visto a maioria dos conteúdos e estavam no final do ano letivo e do ensino médio, apesar que estávamos vivendo um período de pandemia e as aulas estavam no sistema híbrido, onde 50% dos alunos vinham em um dia e os outros 50% dos alunos vinham no dia posterior. Ao chegar o pesquisador na escola, foi conduzido até o gestor, que por sua vez o apresentou aos professores de química da escola. Foi explanado para os professores a pesquisa e seus objetivos, os quais foram aceitos de prontidão. Em seguida perguntou-se a eles se poderiam responder a um questionário sobre a dificuldade de ensinar química naquela escola, sendo concordado por eles.

ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa contou com a participação de 2 (dois) professores de Química e 30 (trinta) alunos do 3º ano do ensino médio 1, noturno da Escola Benjamin Magalhães Brandão, onde a pesquisador aplicou três questionários para a coleta de dados e observou as práticas docentes nessa escola, assim como o nível da aprendizagem dos alunos em Química. Foram percebidos também alguns fatos e comprovações que serão abordados neste capítulo, a fim de que a pesquisa seja validada com seus resultados.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168 *apud* TEIXEIRA, 2003, p.191).

Com isso, a coleta e a análise dos dados devem ser dinâmicas e espontâneas, para que se obtivesse respostas da realidade pesquisada. Pensando nisso que o pesquisador procurou interagir com os professores de Química da escola em foco de forma que eles se sentissem livres para expressar suas dificuldades em trabalhar essa disciplina em suas práticas pedagógicas. Além de se ter um tempo com a turma escolhida, a fim de que houvesse o contato com realidade e dificuldades, as quais se encontravam e o nível de aquisição dos conteúdos de Química por eles estudados, até o momento de ser aplicado o primeiro questionário aos alunos desta turma, a fim de que pudessem relatar suas dificuldades na aprendizagem desse componente curricular em foco.

Organização dos resultados

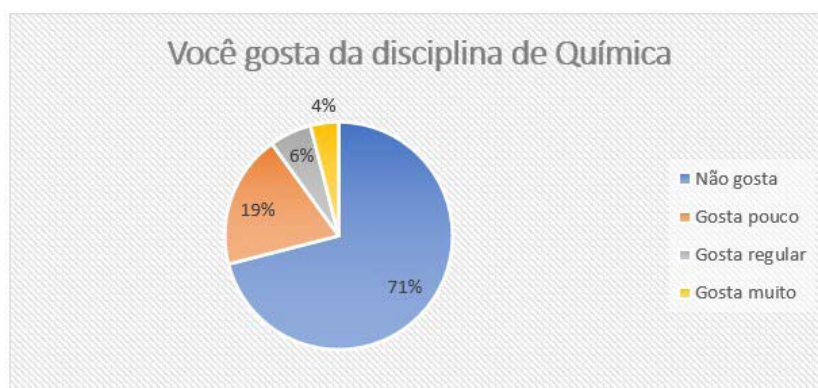
Ficou evidenciado através do questionário aplicado aos alunos da turma em foco que eles não gostam da disciplina de Química e, conseqüentemente, isso tem refletido na aprendizagem dos conteúdos desta disciplina por parte dos alunos pelo fato destes serem apresentados a eles de forma teórica e descontextualizados de sua realidade, por meio de uma linguagem de difícil compreensão, sendo o material de apoio o livro didático. Os alunos ficam mais preocupados com a nota do que aprender o que está proposto. As aulas ficam monótonas e cansativas, sem levar em consideração que os alunos, em sua grande maioria, já vêm de uma jornada de trabalho e estão na escola somente para adquirir o diploma do ensino médio para arranjar um emprego melhor ou serem promovidos de cargos nos serviços que já estão. E contrapartida,

tem-se professores que estão na terceira jornada de trabalho do dia, bem como os alunos se encontram exaustos. O ambiente escolar onde trabalham não proporciona condições adequadas para o desenvolvimento de projetos que envolvam práticas em Química, falta de materiais para tais projetos e experimentos, além da falta de apoio técnico (em laboratório) para desenvolver o trabalho. Tais condições, levam os professores a uma metodologia de aulas tradicionais e utilização do livro didático como o principal material de uso. Com raras exceções os professores desenvolvem projetos lúdicos em datas comemorativas para obtenção também de notas. Nesse contexto como um todo, as aulas de Química se tornam pobres e o ensino-aprendizado não atingem seus objetivos.

Avaliação dos resultados

Ao Observar as aulas de Química do 3º ano do ensino médio da turma 1, noturno, da Escola Benjamin Magalhães Brandão, foi visto que a metodologia adotada pelo professor de Química da turma é de forma tradicional e conteudista, sendo utilizado como material de apoio o livro didático da série. Fazendo com que houvesse pouco interesse pela disciplina por parte da turma, pelo fato de não trabalhar o contexto do cotidiano do aluno. O que é visto pelos alunos como algo difícil de aprender, com linguagem complexa, onde tinha que decorar fórmulas e leis para responder as atividades do livro e do caderno, tornando a matéria pouco interessante para eles.

Gráfico 1 - Resultado das dificuldades do aprendizado de química



Fonte: Pesquisador (2021)

Constatou-se que o gráfico 1 mostra o resultado da tabela 1 como resposta do Questionário 1, aplicado a 30 (trinta) alunos da turma do 3º ano do ensino médio da turma 1, noturno, no qual ficou evidenciado a dificuldade do professor em suas metodologias do ensino de Química, que por sua vez reflete na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo ficou comprovado as dificuldades no aprendizado de Química enfrentadas pelos do 3º ano 1 do ensino médio, da escola em foco, assim como as barreiras deparadas pelo professor deste componente curricular para que suas aulas se tornem significativas para esses alunos. Diante disso foi apresentada a tecnologia do curtimento da pele de peixe, como estratégia metodológica para o ensino e aplicação dos conteúdos desta disciplina nas no decorrer das etapas do processo de curtimento.

Foram muitas as dificuldades detectadas no aprendizado de Química pelos alunos da turma em foco, pois esses alunos não possuíam os fundamentos básicos das séries iniciais e conseqüentemente não tinham uma linguagem e escrita apropriada para o estudo de Química; os conteúdos eram trabalhados de forma descontextualizada; aprendiam os conteúdos por meio da memorização de fórmulas e leis científicas, assim como responder questionários para suas avaliações para obtenção de nota. O professor de Química, por sua vez, pela sua formação acadêmica aplica uma metodologia tradicional conteudista, sem uma aproximação dos conceitos de Química com a realidade cotidiana e social desses estudantes, torna essas aulas quase inacessíveis no que se refere a compreensão e a aplicação em sua prática, levando em conta também as dificuldades desse docente no que se refere à estrutura, suporte técnico e carga horária. O que tornam suas aulas quase incompreensíveis, apesar de seu esforço extremo.

A tecnologia de curtimento de pele de peixe foi uma alternativa para que as aulas do professor se tornassem significativas e que a linguagem científica fosse apropriada por esses alunos, tendo em vista que o pescado faz parte da cultura, economia e está envolvido nas questões ambientais local.

Neste trabalho ficou comprovado que é possível evidenciar através das etapas do curtimento de pele de peixe os conteúdos para a série em foco para que estes estudantes tenham em sua formação um preparo para exercer sua cidadania quando se deparam com questões de produção, emprego, trabalho, tomada de decisão, política, cultura e cidadania. Pois esta proposta pode ser uma das alternativas que leve os estudantes à uma linguagem científica por meio de uma aprendizagem significativa, e aos professores uma possível reflexão sobre as suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O.S. de. Trabalho Experimental de Curtimento de peles de Peixe da região Amazônica e seu Potencial na Indústria de Artefatos de Couro, 1996.

ALMEIDA, Gil. Metodologia de Pesquisa Científica. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com>. Acesso: 24 de maio de 2021.

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. Princípios de Química. Questionamento a Vida Moderna e o Meio Ambiente. CIDADE: EDITORA, 2006. 3o Edição.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC-SEB, 2006. V.II.

CHASSOT, A.I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, n.22. Jan-Fev-Mar-Abr 2003. Portal eletrônico: <http://www.scielo.br-pdf-rbedu-n22-n22a09.pdf>, acessada em abril de 2011.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000

FERNANDES, Elisângela . David Ausubel e a aprendizagem significativa. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso: 11 de maio de 2021.

GEPEQ – Grupo de Pesquisa para o Ensino de Química. Interação e transformação: química para o Ensino Médio. São Paulo: Edusp, 1998. v. I; guia do professor.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> · Arquivo PDF. Acesso em 17 de set. de 2020.

NUNES, A. O., Abordando as Relações CTSA no Ensino da Química a partir das crenças e atitudes de licenciandos: uma experiência formativa no Sertão Nordeste. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SANTOS, W. L. P., MÓL, Gerson de Souza, SILVA, Roberto Ribeiro da, CASTRO, Eliane Nilvana F de, SILVA, Gentil de Souza, MATSUNAGA, Roseli Takako, FARIAS, Salvia Barbosa, SANTOS, Sandra Maria de Oliveira, DIB, Siland Meiry França. Química e sociedade: uma experiência de abordagem temática para o desenvolvimento de atitudes e valores. Química Nova na Escola, v. 20, p. 11-14, 2003.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Educação em química: compromisso com a cidadania. 4 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003.

SERRES, Michel. Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques. Paris: P.U.F, 1991.

MACHADO, F. L. B. A. Sobre a atuação do psicólogo escolar. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Brasília, 2010.

FURIÓ, C., VILVHES, A., GUIASOLA, J., ROMO, V., (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o propedéutica? Enseñanza de las ciencias, v. 19, nº 3, p. 365-376.

HOINACKI, Eugênio. Peles e couros: origens, defeitos e industrialização. Porto Alegre: SENAI/RS, 1989.

WOOLGAR, S Configuring the User: The Case of Usability Trials. In: Law, J., Ed., A Sociology of Monsters. Essays on Power Technology and Domination, Routledge, London, 58-102, 1991.

CHASSOT, Attico, (2003). Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, p.89-100.

PERDEZOLLI, Antônio Rogério; SILVA, Carlos Alberto da. Projeto de curtimento acabamento de peles de peixe. Estância Velha: Escola Técnica de Curtimento-SENAI, 2006

FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1986.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. Metodologia Científica. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em Questão, v. 1 n. 2, p. 177-201, 2003.

A gestão participativa e políticas públicas: desafios e possibilidades

Participative management and public policies: challenges and possibilities

Dilceane Anselmo Bentes Prado

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado

Maestría en Ciencias da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.12

RESUMO

O presente estudo é oriundo de uma pesquisa técnica científica que tem como objetivo Identificar a gestão participativa e as políticas públicas que influenciam no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais do Município de Parintins-AM/Brasil. Para alcançar o objetivo deste trabalho, a pesquisa tem caráter indutivo de natureza conceitual. O trabalho contempla a gestão escolar democrática participativa das escolas públicas do município em foco. Destaca-se o papel do gestor escolar no sentido de proporcionar a participação dos pais, alunos e da comunidade em todos os setores da escola participando das decisões no processo pedagógico. Adotou-se o procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica. Foi adotada o enfoque qualitativo e quantitativa, tendo como instrumento, as entrevistas individuais e questionários. Os resultados da pesquisa revelam que a gestão participativa é importante na agregação de valores educacionais na perspectiva do conhecimento interdisciplinar e da qualidade da educação.

Palavras-chave: políticas públicas. educação. escola.

ABSTRACT

This study comes from a technical scientific research that aims to identify participatory management and public policies that influence the teaching and learning process in state public schools in the Municipality of Parintins-AM/Brazil. To achieve the objective of this work, the research has an inductive character of a conceptual nature. The work contemplates the participatory democratic school management of public schools in the municipality in focus. The role of the school manager is highlighted in order to provide the participation of parents, students and the community in all sectors of the school, participating in decisions in the pedagogical process. The methodological procedure of bibliographical research was adopted. A qualitative and quantitative approach was adopted, using individual interviews and questionnaires as instruments. The research results reveal that participatory management is important in the aggregation of educational values from the perspective of interdisciplinary knowledge and the quality of education.

Keywords: public policies. education. school.

INTRODUÇÃO

O presente artigo exemplifica o tema: Gestão participativa e políticas públicas: desafios e possibilidades. Apresenta o conceito da gestão participativa que é a forma de administrar a escola como um todo. Para um completo desenvolvimento educacional, o profissional responsável pela área deve observar as necessidades e particularidades de cada setor, promovendo uma melhor relação e desenvolvimento das atividades.

Situação problema: O problema central que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou, nas escolas estaduais do Municipal de Parintins-AM, baixo rendimento na educação por meio das ações democráticas. Diante disso procurou-se saber: Quais os principais desafios e possibilidades dos gestores das escolas públicas estaduais de Parintins, frente às políticas públicas para a educação e gestão participativa? **objetivo geral:** Identificar as influências da Gestão participativa e políticas públicas no processo escolar das escolas estaduais do Município

de Parintins-AM/Brasil.

O trabalho educacional demanda esforço compartilhado, a partir da participação de todos os seus integrantes em todos os segmentos da instituição escolar.

Para melhor explicar essa temática, se usará uma abordagem mais didática que visa facilitar a interpretação do conteúdo. Inicialmente no tópico I se abordará sobre conceitos, desde a definição de políticas públicas e o que difere ela da política e por fim o que são as políticas públicas voltadas ao âmbito da educação.

Posteriormente, entendidos os conceitos básicos se abordará no tópico II a importância das políticas públicas e os maiores desafios dela, para então explicar de forma sucinta diferença entre a gestão educacional e as políticas Públicas.

Por fim no tópico III se afunilará as discussões que existem em relação as políticas públicas no âmbito escolar e quais seriam as principais medidas viáveis atualmente nesse sistema.

GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: CONCEITOS

Em primeiro lugar é essencial pontuar o que seriam as políticas públicas, para então entender a funcionalidade dela no âmbito da educação. As políticas públicas de acordo com Leonardo Secchi são:

“Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública.

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público, em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.” (SECCHI, 2013)

De forma clara, as políticas públicas são compostas por ações que seguem determinadas etapas para que se tenha a resolução de um problema público (coletivo) ou a melhoria dele. Diante disso, entendendo o que é a política pública, e antes de adentrar o que seriam as políticas públicas na gestão educacional, precisamos diferenciar a política de políticas públicas.

A palavra política é derivada do termo grego “politikos”, que designava os cidadãos que viviam em “polis”, que era usado para se referir a cidade. Sendo assim, em conformidade com o filósofo Aristóteles definia a política como:

“Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhe parece um bem; se todas as comunidades visam algum bem, é evidente que o mais importante de todas elas e que inclui todas as outras, tem mais que todas, este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política”. (Pol., 1252a)

A política nada mais é que tudo que se relaciona com a busca de ações tanto para o bem estar coletivo, como para o bem estar individual.

Desta forma é indispensável compreender a diferença entre elas, pois na política se definem como estratégias, todas pensadas em prol de um grupo, já as políticas públicas são as

tomadas de decisões em prol de uma determinada situação problemática que necessita de uma intervenção.

Diferenciando a “Política” da “Políticas Públicas”, podemos agora adentrar a questão das políticas públicas no âmbito da educação.

A gestão de políticas públicas na educação é composta por programas ou ações elaboradas com ajuda do governo para a melhoria no sistema educacional, todas elas são e devem ser voltadas ao acesso a educação, melhoria na educação ou na qualidade dela.

De acordo com o J. L Azevedo, as políticas públicas educacionais são definidas como:

“A política educacional definida como policy - programa de ação- e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação (...)” (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Sendo assim, ela deve ser voltada para a melhoria e deve existir como uma forma de intervenção do Estado dentro de determinada realidade, sempre visando a inclusão e ao acesso educacional.

Em seguida abordaremos um pouco sobre a importância das políticas públicas e seu maior desafio, passando sucintamente na questão da gestão educacional.

A importância das políticas públicas na educação e seu maior desafio

Em primeiro lugar é preciso entender o que são as políticas educacionais, elas são uma política pública específica que prevê a implementação da Legislação Educacional, direitos estes dispostos no Art. 6 e Art. 205 da CF, onde dispõem:

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança...

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De maneira simplificada, são instrumentos de ação que garantem a execução das normas no âmbito da educação, portanto sendo assim, uma responsabilidade do Estado.

Seguindo então as diretrizes, se tem o MEC (Ministério da Educação), onde dispõem o seguinte:

“O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia”

Para que assim seja seguido os direitos garantidos tanto pela CF e pelo MEC, é necessário então que haja assim, as políticas públicas voltadas para a educação, onde através dela seja facilitado acesso, a permanência e o aprendizado nas escolas.

É interessante frisar que as políticas educacionais não envolvem somente a educação

na escola, mas sim todos os outros fatores que a envolvem como a assistência social, a própria saúde, o esporte e até mesmo a participação da família e da própria comunidade.

Segundo a Conferência Nacional de Educação, em 2014, dispõem que:

“A formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos.”

À vista disso, fica evidente mais uma vez que, além de garantir a educação pública, é necessário que haja um acesso e que a educação seja laica, sempre respeitando os princípios democráticos do país.

Nesse quesito entra então a gestão educacional que acaba trabalho lado a lado com as políticas públicas, que segundo Luck, H, dispõem:

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais pública, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).” (Luck, H, 2007, p.35-36).

Enquanto de um lado se tem a gestão educacional cuidando então da parte prática e objetiva, do outro lado se tem as políticas públicas que vem como forma de ajudar não somente o sistema de educação, mas como todo sistema em desenvolvimento.

Ficando claro a importância tanto da gestão educacional, como das políticas públicas na educação, existem dentro delas as dificuldades que, entre elas estão a insuficiência de escolas e transportes públicos para determinada região de cada estado, pois mais que existam programas como o “Programa Caminhos da Escola”, “Programa de Gestão Integrada do Transporte Escola (PEGITE)”, ou até mesmo o “Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar (PEATE), eles continuam sendo insuficientes, pois ainda não existem uma maior disponibilidade do mesmo.

Posto isso, a partir do momento em que não existe transporte adequado para que os alunos cheguem nas escolas, esses alunos estarão privados da educação e em correlação a isso, os alunos estarão com seu caminho desviado, já que não terão acesso aos estudos, acabando por seguir assim para o caminho das drogas e com possíveis desvios de conduta.

Logo entendendo a importância das políticas públicas e um pouco das dificuldades enfrentadas por ela, passaremos então a discorrer sobre os impactos das políticas públicas no âmbito escolar e quais seriam as principais medidas cabíveis para melhorar essa situação.

Impactos das políticas públicas no âmbito escolar e quais seriam as principais medidas viáveis atualmente nesse sistema.

É necessário entender nesse primeiro instante o impacto que as políticas públicas tem no sistema escolar.

Onde possuem tanto um impacto educativo, como formativo, pois se trata não somente de um desenvolvimento humano pessoal, mas também de um desenvolvimento profissional docente, que por sua vez só ocorre diante as condições ofertadas pela prática vivenciada na educação escolar.

Diante disso, segundo Rosane Olina, Rodrigo Lopes e Helena Achilles em impactos das políticas educacionais, eles dispõem o seguinte:

[...] a escola, semelhante a outras organizações, é lócus de bases conflitivas que, mediante processos históricos, conformam o terreno político e organizativo no qual se move cada comunidade escolar concreta. Este contexto, situado e nutrido em bases conflitivas. (OLINA, LOPES E ACHILLES, 2011, p. 923).

Sendo assim, claro, que desta forma as escolas precisam constantemente adequar-se a novas implementações de políticas públicas, já que a partir do momento em que uma nova política pública passa a existir todas as escolas conseqüentemente sofrem ou direta ou indiretamente os impactos advindos dessa nova mudança.

É relevante também destacar que sempre vai ser preciso que haja um movimento dinâmico na organização escolar, pois seguindo Olina, Lopes e Achilles que dizem:

“Integram e produzem efeitos na organização escolar conformando-a e ao mesmo tempo são conformadas por ela” (OLINA, LOPES E ACHILLES, 2011, p. 936)

É então explícito que através dessa nova formação vai haver as mudanças na organização e esses efeitos vão mudar todo o processo educacional do sistema docente. Afinal as políticas públicas se propõem a provocar alterações/ mudanças no âmbito escolar, que segundo Delgado:

[...] 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.” (DELGADO, 2011, p.3).

Desta maneira as mudanças feitas pelas novas políticas públicas são não somente nos princípios internos da escola, mas também na sua forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto interferindo diretamente ou indiretamente nas práticas dos professores e em sua cultura.

Vale evidenciar que a lei por si só não muda a realidade, mas é obvio que todas as políticas públicas educacionais são voltadas para a melhoria da educação e repercutem no cotidiano escolar, seja ele nas escolas públicas, municipais, estaduais ou até mesmo nos particulares.

Quando se pensa em medidas viáveis de políticas públicas na educação, podemos seguir como base o Plano Nacional de Educação que elenca as principais medidas a serem tomadas, dentre elas estão a elevação do nível de escolaridade da população e a melhoria de qualidade de ensino.

Um das novas medidas implantadas foi a de 2009 que tornou a matrícula no ensino obrigatória a partir dos 4 anos de idade, através dela é garantido o ensino público e subjetivo, garantindo vagas e infraestrutura adequada para o desenvolvimento do aluno, que antes da medida era obrigatório somente das crianças dos 6 anos de idade.

Dentre diversos programas existentes, podemos citar o “Programa Escola Acessível” que visa promover a acessibilidade ao ambiente físico da escola, como por exemplo fazer rampas, sinalização visual, tátil e sonora.

Portanto, considerando a importância da educação para o país, onde é de fato em primeiro lugar um direito social garantido pela Constituição. No qual é compreendida não apenas focando no instrumento avaliativo, mas sim em um instrumento voltado para o desenvolvimento humano pessoal e profissional, que por sua vez só pode ocorrer mediante as práticas sociais, tanto na questão da gestão educacional, como também na prática das políticas públicas.

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo trata da metodologia utilizado na pesquisa, mostrando as técnicas e procedimentos utilizados para coleta de dados e informações, para se ter o entendimento da problemática, e a partir desse entendimento, buscar possíveis ações para solução desse problema. A proposta desta pesquisa é procurar entender como funciona o modelo de gestão participativa nas escolas de Parintins.

A pesquisa possui o enfoque qualitativo e quantitativo, utilizando entrevistas e questionários como fonte de evidência e levantamento de dados, com uma pesquisa bibliográfica.

A revisão da literatura, foi utilizada principalmente para construção do referencial teórico que trata da temática analisada criticamente, servindo de embasamento para a pesquisa, possibilitando a construção de conhecimentos significativos e, buscando identificar a importância da participação das pessoas no ambiente escolar.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

As entrevistas foram analisadas de acordo com a problemática e os objetivos do estudo, para melhor constatação dos resultados.

Para tratamento do conteúdo das entrevistas, foi feita uma leitura flutuante de todas as respostas dos entrevistados, após a leitura, o próximo passo foi definir as categorias desses dados. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117, grifo do autor).

Fazendo uma breve interpretação das entrevistas, através da sintetização, observou-se que, no entendimento dos gestores, todos eles aplicam a gestão democrática nas escolas analisadas, no entanto, a maioria deles concorda que não vem sendo aplicada de forma correta, pois nem todos os membros da comunidade escolar participam da tomada da maioria das decisões, o que pra eles esse foi mostrado como maior desafio, ou seja, convencer as pessoas a terem iniciativas, dá ideias e opiniões sem nenhuma recompensa financeira, principalmente as pessoas de fora da escola.

Apesar de todos aplicarem a gestão participativa, nem todos concordam com esse modelo de gestão, um dos entrevistados disse que a aplica moderadamente apenas pra ser “polí-

tico”, mas que na opinião dele, uma gestão autocrática onde ele simplesmente delegasse seria bem melhor, questionado sobre o motivo de sua escolha, ele informou que justamente pelo fato de ter que ficar convencendo as pessoas é muito ruim e confessou não ter muita paciência, nem tempo pra ficar discutindo certos assuntos: “Ter que ficar esperando a boa vontade das pessoas é muito complicado” ou “[...] não dá pra agradar todo mundo, as pessoas deveriam saber o que fazer, sem precisar que ninguém mandasse”.

Referente ao sistema educacional brasileiro ser de fato democrático, essa foi outra resposta unânime, dizendo que é democrático apenas no papel, para eles existem muitas imposições do Estado que vão na contramão da democracia, e que a escola não tem a autonomia de fazer muitas coisas que na opinião deles realmente seriam mais eficientes, pois cada escola tem suas particularidades.

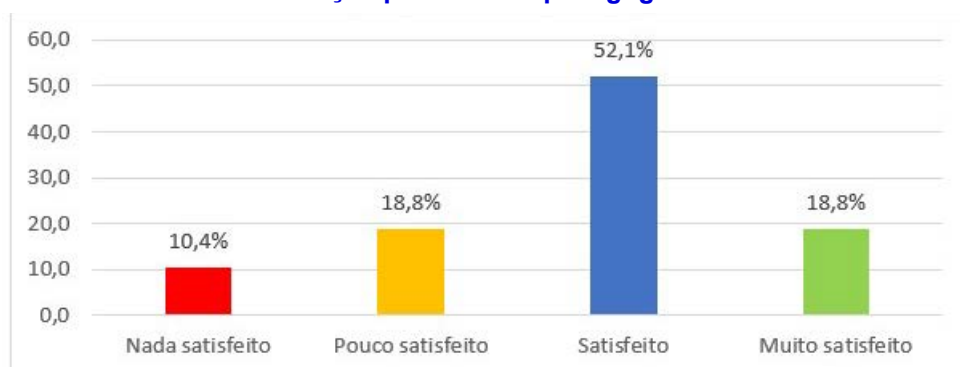
Uma opinião mais dispersa foi quanto aos benefícios da gestão escolar participativa, lógico que todos visam como objetivo, melhor desempenho de seus alunos, mas quanto aos benefícios, houve quem dissesse que todos se sentem mais importantes com a inclusão, o clima interpessoal melhora, há mais comprometimento, todos se desenvolvem como pessoa, maior satisfação em trabalhar e estudar, desperta a criatividade, maior interação entre escola e comunidade, desenvolve cidadãos e tira o peso da responsabilidade na tomada de decisões.

No entanto, houve quem dissesse que esse modelo não traz tantos benefícios como parece, pois, segundo estes, sempre vai ter alguém que vai ter que dar a última palavra e tomar as decisões importantes. A parte positiva seriam as grandes quantidades de ideias, mas quando muitas pessoas querem dar opiniões é muito difícil de controlar. Além de ter que ficar se adequando ao horário de todos pra fazer reuniões pra ficar discutindo vários assuntos, demanda tempo, tempo que poderia ser empregado em outras questões.

Sendo assim, a todos aplicam, mas nem todos concordam com esse modelo de gestão, é um modelo que vem sendo aplicada nas escolas pesquisadas, mas não de maneira correta. Que se aplicada de maneira correta, ela trará muitos benefícios.

Quando se fez o levantamento de dados dos educadores satisfeitos com o modelo de gestão explícito nas escolas as respostas encontram-se no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Grau de satisfação professores/pedagogos na tomada de decisão



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Na afirmação de Cury (2002, p. 171), “só é mediante uma prática que articule a participação de todos, desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político”. Que se obterá grandes resultados nos modelos de gestão.

De acordo com Luck (2009 p. 14) “a ênfase no modelo de gestão escolar democrática, observada atualmente no Brasil é coerente com as tendências mundiais em educação”.

Os desafios são explícitos nas instituições de ensino, os gestores fazem o que podem para melhorar o nível da qualidade de ensino nas escolas de Parintins, acreditam que a participação de todos pode contribuir significativamente para alcançar esse objetivo, mesmo os menos crentes nesse modelo, acreditam que a participação é importante, pois toda ideia é muito bem-vinda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos resultados compreende-se que o meio de gestão democrática, se possui dificuldade para elaboração e efetivação da mesma nas instituições e ensino. É preciso uma gestão democrática, que promova a descentralização e reafirme a autonomia das instituições de ensino como meio de obtenção da qualidade na educação, necessitando da implantação de novas práticas de gestão na escola.

A participação na escola acontece constantemente por representatividade, uma vez que há poucas horas e espaços para debates com a comunidade escolar sobre os projetos e propostas educacionais. A representatividade promove essa participação, mas nota-se que há carência de que cada segmento se reúna com seus pares para debates e tomada de decisões, uma vez que se constatou que os órgãos colegiados poderiam ser além de representativos, um ambiente de participação.

Constatou-se que compete ao gestor ser o interventor de questões e motivador de sua equipe, mas isso não tira o compromisso que cada um possui em prol uma educação de qualidade, em que a participação é fundamental para se conquistar uma escola em que todos alunos possam se transformar em cidadãos ativos e participantes da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. de A educação como política pública. 3º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL, Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Centro de Documentação e Informação-Coordenação de Publicações. 23ªed. Câmara dos deputados. Brasília-DF, 2004.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. 229p.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e expectativas. RBPAE, São Paulo: v. 18, n.2, jul./dez, 2002.

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. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/oj2/index.php/rec162>

LUCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

LUCK, H. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 3° ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2006.

OLINA, Rosana Kreuzburg; LOPES, Rodrigo Alberto Lopes, ACHILLE, Helena Soares. Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 921-940.

Jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil: o aprender e o ensinar pelas trilhas da ludicidade

Games and plays in child development: learning and teaching through the trails of ludicity

Raimundo Sandro Gomes Lima

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado

Maestría en Ciencias da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr^a. Catarina Costa Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.13

RESUMO

O presente estudo enfatiza a contribuição dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem das crianças matriculadas na Educação Infantil, em uma Creche no Município de Carauari-AM/Brasil. Os resultados da pesquisa deram-se através dos procedimentos de pesquisa: observação participante com os alunos e professoras sobre as brincadeiras e sua relevância como recurso pedagógico, e análise qualitativa. Para Fernandes (2020), a observação é considerada como principal método de investigação, já que possibilita um contato maior entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, sendo que torna possível coletar informações e ter impressões sobre o tema estudado, de acordo com a visão do observador e do observado. A observação aconteceu em diversos aspectos do contexto escolar. Participaram da pesquisa 02 (duas) professoras de Educação Infantil e 50 alunos com a faixa etária de 4 a 5 anos, com a devida autorização dos pais e/ou responsáveis. Constatou-se que as professoras participantes sabem o valor das brincadeiras e dos jogos, acreditando que as funções destes contribuem significativamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças, principalmente as de Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil. ludicidade. jogos. brincadeiras.

ABSTRACT

This study emphasizes the contribution of games and games in the development and learning of children enrolled in Early Childhood Education, in a day care center in the city of Carauari-AM/Brazil. The research results took place through the research procedures: participant observation with students and teachers about the games and their relevance as a pedagogical resource, and qualitative analysis. For Fernandes (2020), observation is considered the main method of investigation, as it allows greater contact between the researcher and the research object, making it possible to collect information and have impressions on the topic studied, according to the vision of the observer and the observed. The observation took place in several aspects of the school context. 02 (two) early childhood education teachers and 50 students aged 4 to 5 years participated in the research, with the proper authorization of parents and/or guardians. It was found that the participating teachers know the value of play and games, believing that their functions contribute significantly to the teaching-learning process of children, especially those of Early Childhood Education.

Keywords: early childhood education. playfulness. games. jokes

INTRODUÇÃO

Este estudo procura apresentar a importância do papel dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança, através da aprendizagem lúdica, tendo em vista que inúmeros autores e pesquisadores contemporâneos escrevem sobre a importância do brincar.

As atividades lúdicas deverão ser obrigatoriamente inseridas no processo ensino-aprendizagem na educação de zero a cinco anos. Através do brincar a criança experimenta, constrói, criando e recriando a cada nova brincadeira o mundo que a cerca.

A escola não pode prescindir dos jogos e das brincadeiras, como um recurso pedagógico

importantíssimo. Por intermédio do jogo, pode-se viabilizar a construção de conhecimentos de forma prazerosa, garantindo motivação intrínseca necessária para a aprendizagem.

A motricidade e a ludicidade estão relacionados a toda significação da existência. Existe relação entre o que somos, acreditamos, pensamos, sentimos com aquilo que expressamos através de gestos, movimentos e sentimentos. O corpo é um campo de expressão e o movimento um meio de a criança se realizar. **Pergunta Central:** Qual a contribuição dos jogos e da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças matriculadas na Educação Infantil da Creche Municipal Raimunda Rosilda da Silva Barroso, do município de Carauari - Estado do Amazonas?

Cabe ao professor proporcionar momentos de ludicidade em sala de aula, para aguçar nas crianças o interesse pelos conteúdos estudados, tornando desta forma a aprendizagem mais prazerosa e significativa. **Objetivo geral:** Identificar a contribuição dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem das crianças matriculadas na Educação Infantil em uma Creche Municipal localizada no Município de Carauari-AM/Brasil.

Através da brincadeira lúdica as crianças aprendem as atividades fundamentais e as atividades básicas, podendo ser argumentadas e agrupadas em quatro áreas: motora, da linguagem, cognitiva e socioafetiva.

Enfim, esta investigação prima pela análise do papel dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança, considerando o lúdico como recurso pedagógico em que os educadores precisam aderir em suas metodologias de ensino.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATRAVÉS DO LÚDICO

As estratégias de aprendizagem que determinam os princípios básicos relacionado ao processo natural dos indivíduos, o jogo prevalece, uma vez que permite implantar o complexo de habilidades, habilidades e competências no nível cognitivo, motor, afetivo, social, espiritual, ético, estético e de comunicação; para o que brincar contribui para reconhecer e aceitar o mundo, proporcionando os meios para que a criança se ajusta aos ambientes com os quais interage. Com isso, a brincadeira permite que a criança se reconheça como indivíduo no meio em que vive, ser capaz de agir a partir do seu jeito de ser, sabendo e fazendo sentindo-se seguro, confiante, amado, respeitado e, acima de tudo, livre para criar e recriar a partir da exploração e conhecimento, isto é, aprender.

O jogo, em conjunto com o componente educacional, permite obter um instrumento único e insubstituível de ensino e aprendizagem para o crianças, pois para elas brincar é uma necessidade de interagir com os mundo, para se reconhecer como um indivíduo.

Apesar dessas premissas, que são reconhecidas pelos principais agentes educacionais como pais e professores, a realidade que delimita o ambiente de sala de aula não acaba sendo tão lisonjeiro ao aplicar o jogo como estratégia que permite fortalecer os processos básicos de aprendizagem no nível pré-escolar. Usa-se o brinquedo como uma estratégia que estimula a criança a descobrir, analisar, comparar, diferenciar e classificar. É sem dúvida muito importante na sua formação geral e no conhecimento infantil. O brinquedo é um elemento do interesse infantil, portanto promove a atenção e concentração da criança, introduzindo a criatividade e ao

conhecimento de novas situações, palavras e habilidades.

O brinquedo tem um forte significado na vida social da criança, pois, ao se observar que uma criança vive em condições materiais e afetivas típicas de uma criança de baixa renda ou trabalhadora, ao brincar, reproduz muitas das suas frustrações, experiências no lar porque as relações de autoritarismo e repressão estão muito presentes nos jogos e nas brincadeiras que vivencia no seu dia-a-dia. A prática pedagógica necessita, sem demora, sintonizar-se mais claramente com as transformações que vem ocorrendo na sociedade.

Brinquedo é tudo aquilo que a criança utiliza como passaporte para o reino mágico da brincadeira, pode ser uma folha caída da árvore, pedrinhas achadas no chão, um pedaço de barbante, sementinhas que o vento esparrama pelos campos, papéis usados e latas velhas tudo isso é importante para a criança como um alimento, e através dele que ele constrói sua imagem.

Brincar é um processo complexo que permite que as crianças dominem o mundo ao seu redor, rodeia-se, ajusta seu comportamento e, ao mesmo tempo, aprende seus próprios limites para ser independente e progredir na linha de pensamento e ação autônomos. Para portanto, o jogo para muitas pessoas é uma maneira prática de expressar seus sentimentos e relacionando-os com os eventos cotidianos vividos sentimentos de prazer; para outros, simplesmente aparece ou desaparece em instantes oportuno; portanto, sobre a importância de brincar na vida escolar, deve-se reconhecer que o jogo de certa forma leva ao filosofar e se apresenta como parte da própria natureza como uma necessidade de expressar o que você sente e pensa.

Por sua vez, Huizinga (1987) afirma que:

O homem brinca, quando criança, por prazer e recreação, abaixo do nível de vida séria. Mas você também pode jogar acima deste nível e jogar em este último sentido é o que torna possível a transferência para o jogo de um avião meramente ôntico a um plano de fundamento ontológico (p.4).

Para Bruner (1984) a brincadeira infantil é o melhor exemplo da existência de aprendizagem espontânea de crianças indivíduos. O autor a identifica como “uma estufa para a recriação de a aprendizagem prévia e o estímulo para adquirir segurança em novos domínios ”. (p.37)

Por este motivo, o jogo permite desenvolver a criatividade, desde as regras, dando uma ordem a interação entre os participantes, não são necessariamente lógicas ou próximas do comportamento do mundo físico, eles podem ser inventados ou arranjados para novos processos; Isso fornece uma base muito boa para melhorar os recursos, para cruzar o limiar do conhecido e desenvolvendo o potencial criativo. Além do jogo como em todas as disciplinas, mantém a curiosidade desperta nos meninos e meninas o desejo de explorar e investigar o que os preocupa ao longo da vida, a fim de construir ideias e geração de conhecimento.

O jogo como valor socializante: o ser humano herda toda evolução filogenética, mas o produto final de seu desenvolvimento será determinado pelas características do meio social onde você vive, pelo contexto familiar, estudante, amigo etc. Portanto, o jogo é considerado uma ação espontâneo de crianças orientado para a socialização. Através dela valores, costumes, etc. são transmitidos.

Brinque como fator de desenvolvimento: brinque como uma necessidade de saber de conhecer e dominar objetos: neste sentido ele afirma que o jogo não é o traço predominante na infância, mas um fator básico na crescimento.. Além disso, o jogo constitui o motor do desenvolvimento na medida em que cria zonas de desenvolvimento proximal (ZPD), é a

distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema sem a ajuda de ninguém, zona de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela capacidade de resolver um problema com a ajuda de um adulto ou de um companheiro mais capaz, zona de desenvolvimento potencial. (Moll, 1998, p.18)

Brincar constitui a principal ocupação da criança, além de um papel muito importante, pois através dela pode ser estimulado e adquirir maior desenvolvimento em suas diferentes áreas como psicomotora, cognitiva e afetivo-social. Também brincar em crianças tem finalidade educacional e também contribui para o aumento de suas capacidades criativas, por isso é considerado um meio eficaz para compreender a realidade.

Por fim, o jogo como método - por ser motivador em si mesmo - atribui um sentido do que a criança faz, implica certas atitudes, brincar como recurso didático, pois é motivador em si mesmo, potencial de transferência (a criança internaliza através da brincadeira), integra princípios metodológicos, é um reforço inconsciente. O jogo como motor de aprendizagem, estimula a ação, a reflexão, linguagem e interação da criança com o mundo ao seu redor.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil – BNCC

Cada vez mais a brincadeira é alvo de discussões dos teóricos e dos educadores de infância e, embora a valorização desta atividade esteja presente nos principais documentos elaborados pelo MEC no tocante à Educação Infantil, é necessário, todavia que essa prática seja desenvolvida como primeira prioridade nas Instituições de Educação Infantil e não ficar muitas vezes restrita apenas ao discurso dos educadores.

A Base Curricular Comum Nacional (BNCC) é um documento que regula e orienta de forma definida o desenvolvimento e a progressão da aprendizagem necessária e imprescindível para todos os alunos durante todas as etapas e modalidades do Ensino Básico, e também determina que, “para que tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados, de acordo com o preceito do Plano Nacional de Educação” (BNCC, 2017, p. 5).

Na educação infantil, as crianças precisam de condições para que aprendam em situações em que possam participar ativamente em ambientes que as estimulem a vivenciar desafios e se sintam motivadas a resolvê-los, em que possam construir ideias e significados sobre o mundo social e natural e especialmente sobre si mesmos e os outros desenvolvendo autoconfiança para desenvolver uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, encontra-se propostos na BNCC (2017, p. 34) direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil que são:

- Reúna-se com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, usando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito pela cultura e as diferenças entre as pessoas.

- Participar ativamente, com adultos e demais crianças, tanto no planejamento da gestão escolar e das atividades propostas pelo educador, quanto na realização de atividades do dia a dia, como a escolha de jogos, materiais e ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e conhecimento, decisão e posicionamento.

- Explore movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relações, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seu conhecimento da cultura, em suas diversas modalidades: artes, escrita, Ciência e Tecnolo-

gia.

É fundamental que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam respeitados para que as crianças tenham pleno crescimento físico e cognitivo. O lúdico deve estar sempre presente nessas etapas para que a criança aprenda brincando, ou seja, sem perceber que está sendo ensinado, sem ensino forçado. A BNCC considera que na educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento infantil, tem as interações e o brincar como eixos estruturantes.

A BNCC exemplifica que as escolas trabalhem com seriedade na educação infantil, tendo um currículo voltado para o desenvolvimento da criança de forma integral, buscando sempre trabalhar de forma prazerosa despertando na criança o desejo de aprender. algo novo e melhorar suas experiências.

Os financiamentos ainda são precário e os baixos salários dos docentes, um obstáculo para a atração dos profissionais; a escassez de programas consistentes de formação continuada para os profissionais; dificuldades na relação entre unidades de educação infantil e famílias; a escassez de estudos que mostrem estratégias que seriam mais eficazes ou menos eficazes na formação dos professores. A Educação Infantil: os Desafios da Gestão do DME Argumento Pedagógico e Neurológico.

O lúdico é de suma importância para o desenvolvimento infantil, principalmente quando se trata da interatividade das crianças com adultos ou com outras crianças, como podemos observar esta observação descrita no BNCC:

A interação durante a brincadeira caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitos aprendizados e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre crianças e seus filhos com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão de afetos, a mediação de frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 33).

O brinquedo torna-se algo tão sério, essencial e importante no desenvolvimento da criança que é, impossível falar de infância sem ser associada ao brincar.

No jogo do faz-de-conta, Vygotsky (1998) afirma que a ação, numa situação imaginária, ensina a criança e dirige seu comportamento não somente pela percepção imediata ao objetivo ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano, e este deve acontecer de maneira plena, atendendo a cada necessidade da criança.

O Brasil também é signatário de convenções internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, ONU, 20/11/1959), que visa garantir a proposição de que “[...] a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se visando os propósitos mesmos de sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito”.

Segundo Festa (2018) essa legitimação do brincar como direito é consequência das concepções de infância, criança e educação presentes na atualidade e que se revelam na preocupação crescente dos diferentes setores da sociedade com o desenvolvimento integral da criança, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (1998) ressalta também que a brincadeira não é a atividade principal da criança

no que se refere à predominância do tempo a ela destinado, mas sim, por ser esta a atividade em que ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico, sendo ainda a atividade que prepara para novos e mais elevados níveis de desenvolvimento.

Assim, a brincadeira infantil está relacionada a estímulos internos do que a contingências exteriores. A criança busca no meio exterior os jogos que lhe permitam satisfazer suas necessidades, seus anseios.

Vygotsky (1998) assinala que a brincadeira não é uma cópia da atividade mental da criança. Na brincadeira, a ação encontra-se subordinada ao significado, enquanto na vida real é a ação que predomina sobre o significado. Pela perspectiva do autor, é na brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva em vez de apenas visual e externa. São as motivações intrínsecas que predominam nessa atividade, e a brincadeira provê então uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Ainda para Vygotsky:

[...] só existe brincadeira a partir de uma situação imaginária e a imaginação representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não é encontrada nem nos animais e nem nas crianças muito pequenas. Na brincadeira a criança age de uma forma mais avançada que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado... quando a criança brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a sentir-se mãe. (VYGOTSKY, 1998, p. 105)

O brinquedo, como os jogos e as brincadeiras podem favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporcionando a socialização, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração.

Referindo-se aos brinquedos considerados como material pedagógico, Kishimoto (2011) afirma que, aos brinquedos educativos podem ser atribuídas duas funções: uma lúdica, na qual o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer quando escolhido voluntariamente pela criança; e uma função educativa, em que o brinquedo ensina algo que compete ao indivíduo saber, objetivando ampliar seus conhecimentos e sua compreensão de mundo.

Para as crianças toda e qualquer atividade é jogo. Jogo é trabalho que ela realiza; é tudo. A infância serve para brincar, imitar e isto é ser criança, isto é jogo.

Por meio do jogo o homem sempre buscou o autoconhecimento e o de seu círculo.

Hoje em dia ainda é muito comum ouvirmos dizer que os jogos não servem para nada, não tendo nenhuma significação dentro da escola, sendo esta opinião um reflexo de uma pedagogia tradicional, onde o lúdico de qualquer atividade educativa é excluído. Diante dessas afirmações percebe-se que há uma restrição do lúdico, uma falta de conhecimento e compreensão de seu verdadeiro sentido, de sua função pedagógica na sala de aula.

A preocupação central deste trabalho foi averiguar a importância do uso de jogos na educação infantil como instrumento adjuvante no processo de construção do conhecimento.

Rentabilidade na ludicidade

As atividades lúdicas devem estar presentes diariamente nas salas de aula da educação infantil, pois é por meio dos brinquedos e das brincadeiras que os professores conhecem mais

profundamente seus alunos, a fim de melhor atendê-los. Acampora (2013) nos cita que “os jogos e brincadeiras permitem à criança liberar tensões, frustrações, inseguranças e até agressões, medos e confusões, sem que ela percebesse que guardou todos esses sentimentos”.

O lúdico não pode ser pensado como simples brincadeira, precisa-se ver o lado emocional, social que está embutido junto com o brincar. Como fala (Flávia Dias Ribeiro, em seu livro *Jogos e modelagem na Educação de Matemática*, P. 18) “No universo das crianças, jogos e brincadeiras ocupam um lugar especial. Nos momentos em que estão concentradas em atividade lúdicas, as crianças envolvem-se de tal maneira que deixam de lado a realidade e entregam-se às fantasias ao mundo imaginário de brincar”.

O lúdico está sendo muito difundido por todas as secretarias de educação para assim desenvolver uma aprendizagem mais significativa já que as crianças aprendem mais com atividades onde eles possam interagir com a situação, do que em situações onde existe uma repetição de regras e normas a serem seguidas, querendo transformar os alunos em meros robôs fazendo exercícios repetitivos visando a decoreba, e não a aprendizagem real que acontece com atividades lúdicas dirigidas para este meio.

Os estudos de vários teóricos mostram que as atividades lúdicas na educação infantil e ensino fundamental ajudam a criança a ser mais alegre, espontânea, criativa, afetiva, social e autônoma. Enfim, proporcionam um crescimento de qualidade, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e capazes de resolver situações-problema e de construir, de uma maneira agradável, seu conhecimento nos aspectos social, cognitivo e afetivo.

A criança é o fator de maior relevância quando se pretende abordar propostas pedagógicas. Precisa ser considerado suas necessidades, suas experiências de vida, seus desejos e tudo o que envolve.

Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças, para que elas brinquem é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação. Quanto mais a criança for estimulada, sentir-se à vontade e terá mais interesse na atividade proposta.

Tornar o ambiente escolar num lugar prazeroso, onde a criança não só acumule conteúdos, mas que saiba também relacioná-los com a sua vivência é muito significativa, pois nesta fase e com o uso de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Tudo isso vem a contribuir para o seu desempenho escolar, ou seja, elas amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio de interpretação de utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Com o desenvolvimento das brincadeiras, se estará, cada vez mais, tornando o aprender em algo aprazível e contribuindo para o melhor desenvolvimento do processo de construção do conhecimento.

MARCO METODOLÓGICO

Para conhecer e estudar o cotidiano das classes de Educação Infantil na Creche e como o lúdico se apresenta nesta rotina, foi aplicada uma pesquisa na abordagem qualitativa na observação participante com os alunos e professoras.

A abordagem qualitativa, segundo Fernandes (2020), possui como características principais a utilização do ambiente natural como fonte direta dos dados, o pesquisador como principal instrumento da pesquisa, a obtenção de dados predominantemente descritivos a partir do contato do pesquisador (observador) com a situação estudada e também a preocupação de trazer e abordar a perspectiva dos participantes observados.

A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada e observação participante com as professoras e as crianças. No período de agosto a outubro de 2019.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

É importante destacar que a Educação Infantil no Brasil tem conquistado um espaço nunca visto antes no cenário sociopolítico nacional.

Portanto, é de suma importância que o professor da Educação Infantil seja um profissional que busque o saber enquanto pesquisador de sua própria prática e que saiba dialogar com os especialistas das várias áreas.

Assim, para atuar na Educação Infantil, o professor deve buscar constantemente cursos de formação, especialização, etc. que façam a diferença, pois, como formador de opiniões, necessita estar em constante transformação para adequar-se às novas exigências do mundo globalizado.

O trabalho do professor de Educação Infantil é de grande importância na constituição da identidade profissional do professor. Como ressalta Nóvoa (1992), existe compromisso entre vida e trabalho, o que os faz caminhar juntos. A prática e a reflexão dos professores precisam ser estimuladas e respeitadas, conforme aponta Nóvoa (1992, p. 24), quando diz que “a vida é lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a identidade do professor de Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos, de modo a executar tarefas sem compreender seu papel. É plausível que haja uma reflexão por parte dos professores que atuam no espaço da Educação Infantil sobre a criança, a creche, a infância e demais aspectos relacionados a esse contexto.

Organização dos resultados

Durante o período em que o pesquisador permaneceu na escola foram feitas 9 observações de 2 horas a cada dia. Essas observações foram realizadas nos arredores do parque, em sala de aula, sem local fixo, porque, como é muito comum, as crianças vivem deslocando-se a todo momento de um lugar para o outro.

Nessas observações foram destacadas todas as brincadeiras observadas, sendo assinaladas as mais frequentes: (X) Brincadeiras com bonecas; (X) Pira-alta; (X) Jogo de futebol; (X) Bandeirinha; (X) Brincadeiras de roda; (X) Brincadeiras de casinha; (X) Pega-pega; (X) Pega-ladrão.

Durante as brincadeiras foi observado que os materiais que as crianças utilizavam eram: Bonecos diversos; Bonecas (principalmente a Barbie); Bola de futebol; Histórias em quadrinhos e fábulas; Baldes e pás para brincar na areia.

Os grupos variam para realizarem as brincadeiras. Ora são grupos só formados por meninos, ora só por meninas, e, às vezes grupos mistos, dependendo da brincadeira.

Durante as brincadeiras geralmente surgiam conflitos que eram resolvidos pelo próprio grupo, geralmente por um integrante que mostrava mais liderança. Quando não chegavam a um acordo, os conflitos eram levados à professora para ajudar a amenizar a situação. Foi observado que a criança vê o recreio como o horário de maior prazer na escola. Quando saem das salas de aula elas correm como se estivessem presas e se lhes fossem dadas a liberdade naquele momento.

Em sua maioria, os meninos escolhem brincar de futebol, pega-ladrão e bonecos, e as meninas de casinha, bonecas e pira. Os meninos, quando brigavam, geralmente chamavam a professora para auxiliar; já as meninas resolviam os seus conflitos entre elas mesmas, sem a intervenção da professora.

Nas brincadeiras mistas entre meninos e meninas, os meninos sempre queriam sobressair-se, como na brincadeira de pira e de casinha, e o resultado era que voltava a haver o conflito entre os dois sexos. As professoras não interferiam nas brincadeiras, a menos que fossem solicitadas, pois, segundo elas, as crianças devem desde cedo aprender a resolver conflitos.

Avaliação dos resultados

Ficou comprovado que ludicidade traz possibilidades de crescimento sócio pessoal, pois, quando uma criança brinca de maneira participativa, procura satisfazer suas necessidades e expressa interesses espontâneos.

Nas observações feitas na turma se observou o quanto as crianças interagem nas brincadeiras, mesmo com idades diferenciadas. As crianças maiores (em tamanho, não idade) ajudam as pequenas que participam de todas as atividades propostas pelas maiores.

As meninas, assim como os meninos, brincam sem que as diferenças de idade possam interferir. Do mesmo modo que com os meninos, há certa liderança por parte do grupo das meninas maiores, que conduzem as brincadeiras, que são geralmente de boneca, faz-de-conta (casinha). Outras crianças gostam de brincar de pira, amarelinha, queimada etc.

Para Brougere (1995, p. 47), “na brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipulam as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida”. Portanto, é fundamental que se faça uma reflexão e análise para que os jogos e brincadeiras de faz-de-conta proporcionem à criança o diálogo entre ela e o mundo.

As professoras afirmaram que, através do brincar, a criança vai aos poucos tomando contato com a realidade. Na brincadeira ela oscila entre o real e o simbólico tenta descobrir sua própria identidade e dos outros. Assim como também tem influência na relação afetiva, educativa da criança.

O objetivo de evidenciar, documentar e relacionar os jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil foi alcançado através das observações e entrevistas com as crianças, e também com os questionamentos junto às professoras acerca de como aproveitam esses jogos e brincadeiras para o ensino e aprendizagem das mesmas.

É fundamental que os professores responsáveis pela Educação Infantil, ao se planejar, observem fatores relevantes como os que foram descritas neste trabalho e que tenham consciência de que estão desenvolvendo atividades com crianças, onde o lúdico é presente em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste artigo, discutir a relevância e as contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, para que esta construa conhecimento de forma lúdica e significativa.

Constatou-se nas observações realizadas em campo assim como na visão dos educadores que a mediação deve acontecer de acordo com a intenção da brincadeira. Se a brincadeira possuir regras pode ser mediada, se for livre deve ser apenas observada para isso é necessário que o educador infantil organize o seu trabalho de forma sistemática e planejada, levando a aprendizagem ao desenvolvimento da criança.

Ao identificar as contribuições dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem das crianças enfatiza-se que são de essencial importância para a construção do saber, bem como para o desenvolvimento das interações sociais.

Compreendeu-se também a ludicidade como mediadora e facilitadora da aprendizagem na Educação Infantil, através de práticas pedagógicas motivadoras e inovadoras, onde se percebe que há a possibilidade de desenvolver trabalhos de forma significativa e prazerosa, independente do contexto escolar, e também que os professores de Educação Infantil devem buscar embasamentos teóricos e práticas sobre o assunto, para melhor aplicabilidade.

REFERÊNCIAS

ACOMPORA, Bianca. Ludoterapia: o brincar terapêutico. Revista *Psique Ciência & Vida*, São Paulo, Ed. 97, p.56-63, jan.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BROUGERE, Gilles. Jogos e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRUNER, J. S. Realidade Mental, Mundos Possíveis. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. História oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2020.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 1987..

KISHIMOTO, T. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14 ed. São Paulo: Cortez,. 2011.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? In: Salto para o futuro – Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Ribeiro, F. D. Jogos e Modelagem na Educação Matemática. Editora IBPEX, 2008.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo :Martins Fontes, 1998.

14

Sala de aula invertida: uma proposta para o ensino e aprendizagem de matemática, para alunos do ensino médio, turno integral da rede pública estadual na cidade de Manaus, Amazonas, Brasil - anos 2020/2021

Inverted classroom: a proposal for the teaching and learning of mathematics, for high school students, full shift of the state public network in the City Of Manaus, Amazonas, Brazil - years 2020/2021

Antonio Paulo Correa Alves

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado

Maestría en Ciencias da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Wagner Barros Teixeira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.14

RESUMO

Essa pesquisa dá ênfase à investigação das contribuições das Metodologias Ativas com enfoque no método sala de aula invertida, com relação ao ensino-aprendizagem de matemática para o Ensino Médio, turno integral, da rede pública, na cidade de Manaus/AM. Tem como objetivos identificar quais práticas pedagógicas são mais utilizadas no ensino de Matemática e os desafios e impactos que os alunos identificam diante da metodologia sala de aula invertida. Os resultados indicam que a escola onde foi aplicado a pesquisa utiliza-se diferentes metodologias ativas incluindo a sala de aula invertida; no entanto, percebeu-se também que a prática tradicional de ensino ainda é predominante na prática pedagógica da maioria dos professores, apesar de gradualmente ocorrer sua substituição por novos métodos. No que tange às dificuldades para que o método sala de aula invertida seja usado como ferramenta para o ensino de Matemática, a pesquisa aponta que os alunos estão dispostos a estudar por meio das metodologias ativas e que a principal dificuldade é o acesso à internet. No que concerne aos impactos, o método de aula invertida fortalece o processo educacional; desenvolvendo a autonomia melhora a dinâmica das aulas presenciais e proporciona mais qualidade na aprendizagem.

Palavras-chave: educação. matemática. abordagem metodológica. sala de aula invertida.

ABSTRACT

This research emphasizes the investigation of the contributions of Active Methodologies with a focus on the inverted classroom method in relation to the teaching-learning of mathematics for High School, full-time public school in the city of Manaus/AM. It aims to identify which pedagogical practices are most used in the teaching of Mathematics, the challenges and impacts that students identify in the face of the inverted classroom methodology. The results indicate that the school where the research was applied uses different active methodologies including the inverted classroom, however, it was also noticed that the traditional teaching practice is still predominant in the pedagogical practice of most teachers, despite gradually replaced by new methods. Regarding the difficulties for the classroom method to be used as a tool for teaching Mathematics, the research shows that students are willing to study through active methodologies, especially with the inverted classroom, and that the main difficulty is accessing the internet. Regarding the impacts, the flipped class method strengthens the educational process, develops autonomy, improves the dynamics of face-to-face classes and provides more quality in learning.

Keywords: mathematics education. methodological approach. flipped classroom.

INTRODUÇÃO

Na prática docente, é perceptível as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, como também é observado que os alunos apresentam baixo rendimento escolar, principalmente, na disciplina de matemática. Rendimento este que é constatado por meio de relatórios e gráficos apresentados e discutidos em reuniões pedagógicas ao final de cada bimestre.

Na abordagem do problema, criou-se um link entre o processo de ensino-aprendizagem de matemática e sua relação com as metodologias ativas com ênfase ao método Sala de Aula

Invertida. Ressalta-se que são vários os motivos que podem influenciar de forma direta esse processo, dentre os quais a metodologia utilizada pelo professor pode ser um fator preponderante para esse baixo desempenho dos alunos.

Vale salientar que a pandemia causada pela COVID-19 proporcionou um despertar na comunidade acadêmica quanto a necessidade da aplicação de metodologias ativas de ensino, pois esse novo cenário exigiu a utilização de novas formas de ensinar e de aprender, principalmente, as que são embasadas nas metodologias ativas de aprendizagem, pois são as que melhor se adaptaram a esta “nova normalidade educacional”. Diante desse contexto proponho essa pesquisa com os seguintes questionamentos:

Quais as contribuições do método sala de aula invertida, para o ensino-aprendizagem de Matemática para o 2º ano do Ensino Médio?

Após a pergunta central, foram elencadas as seguintes perguntas norteadoras:

- Na visão dos alunos quais são as metodologias normalmente utilizadas nas aulas de matemática?

- Na perspectiva do aluno, quais os desafios para que o método sala de aula invertida seja relevante na construção do conhecimento matemático?

- Quais os impactos percebidos pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem diante da abordagem metodológica sala de aula invertida?

A seguir, são apresentadas as considerações teóricas que norteiam essa pesquisa científica.

DIFICULDADES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Em uma visão genérica a Matemática sempre foi considerada uma ciência difícil, onde a maioria das pessoas, apesar de reconhecer a sua importância, poucas ousam compreendê-la. A Matemática sempre esteve presente na vida humana, mesmo quando o homem ainda vivia da caça e da pesca.

A Matemática sempre foi vista pelos alunos e pela sociedade em geral como uma disciplina difícil. No entanto, todos nós precisamos dela; basta um olhar à nossa volta e logo constataremos que inúmeras atividades do dia a dia estão ligadas às ações da Matemática.

Para Boyer (1986), “boa parte do que se chama Matemática deriva de ideias que originalmente estavam centradas nos conceitos de números, grandezas e formas. Esses conceitos podem ser encontrados nos primeiros tempos da raça humana” ainda Boyer 1972 enfatiza que, o homem precisava quantificar, estabelecer diferenças entre um lobo e o outros animais, verificar desigualdade entre uma sardinha e uma baleia e a dissemelhança entre uma flor redonda e a retilínea de um pinheiro. Diante do exposto podemos afirmar que a Matemática, desde seus primórdios, ela sempre foi um instrumento de resposta para problemas do dia a dia.

Muitos alunos, incluindo alguns dos mais talentosos, não gostam de Matemática e muitos têm sentimentos de tensão e medo. Sem dúvida, muitos são os aspectos que influenciam essa aversão. Por exemplo, a natureza do conhecimento hierárquico da Matemática, a atitude

dos professores para com os seus alunos, os estilos de ensino e as metodologias de ensino.

Muitas das atitudes negativas e emocionais em relação à Matemática estão associadas à ansiedade e ao medo. A ansiedade para terminar uma tarefa, o medo do fracasso, do erro etc., geram bloqueios de origem afetiva que afetam a atividade matemática dos alunos.

Lima (2003, p. 27) disserta que no ensino de Matemática, os conteúdos são trabalhados frequentemente de forma mecânica, descontextualizada e repetindo modelos prontos.

.... tornando o aluno um mero espectador, um objeto do processo de aprendizagem. Os alunos, muitas vezes, sentem-se o único responsável pela sua dificuldade em Matemática, levando a problemas na sua autoestima e reforçando a idéia de que Matemática é um conhecimento para poucos. O que não é verdade. É preciso, sim, ser dedicado, querer aprender e estudar muito, pois não se constrói um conhecimento sem esses elementos, e se aliado a isto se tiver um professor que seja também dedicado, goste do que faz e tenha prazer nisso, então o resultado é praticamente garantido, e a aprendizagem será significativa (Lima, 2003, p. 27).

Segundo Rosa Neto (2001), em relação à reclamação feita pelos alunos de que eles precisam decorar muitas fórmulas e regras, precisamos que os professores do Ensino Médio desenvolvam com seus alunos as bases do conhecimento que levaram ao descobrimento e ao desenvolvimento da Matemática. Dessa maneira os alunos poderão enxergar as tais fórmulas e regras como uma parte natural do desenvolvimento do pensamento matemático.

Portanto, a relação estabelecida entre o aluno, a Matemática e o ambiente em que ela se desenvolve vai influenciar suas atitudes positivas ou negativas. Carraher; Carraher e Schliemann (1989) afirmam que existe uma grande distância entre como se ensina e como o aluno aprende matemática. Esse é um dos fatores que contribui para as atitudes negativas do aluno em relação à Matemática, que não se criaram do nada.

Processo de ensino e abordagens metodológica

Ao se observar as práticas docentes na educação básica, especialmente no ensino de Matemática, é nítido que a forma de ensinar ainda é centrada no professor e o aluno é apenas um agente passivo e receptivo. Tal fato é confirmado por Daros; Faustos (2018), mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, assim como os materiais têm se mantido intactos muito giz, caderno e caneta.

Moran (2018), descreve que "... o que constatamos cada vez mais, é uma aprendizagem por meio de transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda"; por meio de uma aprendizagem mais ativa o aluno passar a ser o protagonista do seu processo de ensino. Para atender essa nova demanda é importante que professores e alunos defendam uma nova visão de escolas pautadas em formas de ensinar e aprender que se aproximem dos métodos ativos de ensino, com vista a contribuir para a obtenção de escola que atendam esse novo contexto é importante que sejam adeptas das metodologias ativas.~

As metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como uma alternativa com grande potencial para atender as demandas e desafios da educação atual [...] defende-se que elas representam uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de transitar de maneira autônomo por essa realidade" (DAROS; FAUSTO, 2018, p. 12).

Quanto ao uso das metodologias ativas no ensino de Matemática, elas podem tornar o

ensino mais significativo e atuam como instrumento de aproximação entre o abstrato e o concreto, entre os teoremas e suas aplicações, entre a álgebra e a geometria, além de prover a motivação necessária para um bom desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Mesmo sendo mais usadas em universidades, o estudo aqui feito mostrou que há possibilidade de se aplicar as metodologias ativas em outros segmentos como o ensino fundamental e médio. [...] Quem sabe isso não provocaria melhoras nos indicadores de desempenho de nossos estudantes da educação básica em Matemática, que hoje se encontram em níveis críticos, conforme resultados apontados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica. (PAIVA, 2016, p. 59).

Atualmente, a escola tem assumido deveres que vão além da transmissão dos conhecimentos, historicamente, construídos, estabelece competências gerais para a educação básica; preconizando que a escola deve contribuir na formação dos discentes para que estejam aptos a atender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas a cidadania, como também desenvolver o pensamento científico e crítico.

Para atender essas demandas, segundo Cunha, (2019), é de extrema importância pensar uma nova educação a partir desta segunda década do século XXI. Esse novo modelo de educação deve ser inovador, criativo e tecnológico, caso contrário não conseguirá atender esse novo aluno.

Sala de aula invertida e o ensino de matemática

Ministrar uma boa aula e atrair a atenção dos alunos são o desejo de todo professor; e para isso existem vários modelos e estratégias de ensino à sua disposição. Para adoção de tais modelos, o comprometimento e o planejamento são ações necessárias, o sucesso na prática docente estará no domínio do conteúdo e na escolha da melhor estratégia de ensino. A Educação Matemática vem se preocupando, com discussões como: O que se ensina em Matemática? Por que se ensina? Como se ensina? E onde se ensina? Tais questões têm levado a muitos campos de pesquisas nesta área, levantando muitas discussões em congressos e reuniões de educadores matemáticos.

Quanto ao que ensinar, muitas propostas tem surgido, preocupando-se com conteúdo que tenham algum significado para o aluno, no contexto temporal, cultural em que ele se insere e que possibilitem a compreensão dos aspectos relacionados à Matemática através de propostas alternativas de ensino" (BRANCO; ALVES, 2015, p. 12).

Existem ainda outros fatores que ajudam a definir o que ensinar, pois a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, devendo o professor levar em consideração a capacidade geral do aluno nas distintas idades. Mas ele não deve esquecer que a aprendizagem é também um motor de desenvolvimento cognitivo. Como ensinar nos leva a uma metodologia onde se apresentam várias formas de investigação, o uso de material concreto, calculadora, computadores, jogos, resolução de problemas pelo aluno, no seu processo de construção de conceitos matemáticos.

É importante enfatizar que este modelo instrucional não consiste em uma mudança tecnológica, só aproveite as novas tecnologias para oferecer mais opções de conteúdo aos alunos e, acima de tudo, é importante ressaltar que ele redefine o tempo de aula como um ambiente centrado no aluno (Bergmann e Sams, 2013, p. 17).

Existem várias metodologias de ensino que se bem aplicadas podem promover práticas pedagógicas significativas. Para superar esse ensino tradicional, temos as metodologias ativas,

das quais é objeto de estudo neste artigo, a Sala de Aula Invertida.

O modelo de Sala de Aula Invertida é um modelo pedagógico que inverte a aprendizagem tradicional na escola, distribuindo conteúdo de aprendizagem online fora da sala de aula e traz trabalhos de casa ou trabalhos de casa que costumavam ser feitos para a sala de aula em casa.

Desta forma, os modelos tradicionais de ensino são invertidos. O corpo docente deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para se tornar um guia que ajuda os alunos em sala de aula, propõe problemas para resolvê-los juntos, realizar atividades em grupo com diferentes técnicas de trabalho colaborativo e cooperativo, organizar discussões, etc. O objetivo deste modelo é mudar de mãos a responsabilidade de aprender, tirar a atenção que recai sobre o professor e dar ao aluno para ser o responsável.

Quais as vantagens da metodologia – sala de aula invertida segundo Bergman 2016?

1. Permite adaptar-se ao ritmo de cada aluno ao receber as informações; Permite adaptar-se ao ritmo de trabalho dos alunos; Melhora a interação entre os alunos com o professor; Muda a forma de administrar a aula: o tempo de ensino é dedicado principalmente para desenvolver atividades práticas ou para trabalhar em grupo; Alunos que costumavam ter distração deixaram de ser um problema, pararam de ser ausente ou ficar entediado, e começaram a se envolver ativamente na aprendizagem.

É hora de fazer os alunos entenderem que eles são os principais atores na construção de seu conhecimento. Nesse sentido, é conveniente atribuir essa grande responsabilidade a eles, por meio da aula invertida é possível dar protagonismo para os alunos e eles têm a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo.

A sala de aula invertida dar o destaque de aprender exatamente a quem é o responsável pela própria aprendizagem. Lage, Platt e Treglia (2000, p. 32) mencionam que “inverter a sala de aula significa que os acontecimentos ocorridos na sala de aula, agora vão ser fora dela e vice-versa”. Deste ponto de vista, é possível participar mais ativamente em atividades de alto nível para o desenvolvimento do conhecimento nos alunos, já que geralmente esse tipo de atividade acontecia em suas casas, onde em muitos casos, não têm quem esclareça as dúvidas que possam surgir.

Bergmann e Sans (2018) descrevem a sala de aula invertida como transformando o método de aprender, saindo da forma tradicional, e apoiado no uso de novas tecnologias desenvolve um modelo de aprendizagem combinada, assim, deixa ao aluno a responsabilidade de se preparar fora da sala de aula em seu tempo livre.

O modelo de sala de aula invertida é baseado, principalmente, na dificuldade das diferentes tarefas para os alunos, já que para o desenvolvimento cognitivo é possível pensar sobre atividades que podem ser enquadradas como de nível alto, médio ou baixo, sendo o nível baixo, o que normalmente são feitos em sala de aula, enquanto os de nível superior, como o desenvolvimento de exercícios práticos e situações-problema eram realizados em casa, apresentando a dificuldade falta de orientação, visto que muitos dos alunos não contam com ajuda quando apresentam dúvidas ou dificuldades em suas casas.

Bergmann e Sans (2018) enfatizam que o método sala de aula invertida é uma excelen-

te resposta às dificuldades enfrentadas pelos pais e alunos na resolução do dever de casa. No modelo tradicional de ensino, esperasse que os pais ajudem os filhos na resolução das tarefas; nesse modelo os pais declaram ter dificuldades para ajudar seus filhos, além disso, relatam que na escola o professor apresenta o conteúdo de forma conceitual e exige o aprofundamento como dever de casa, isso é incoerente pois os especialistas no assunto e a pessoa capaz de contribuir de forma significativa na aprendizagem é o professor.

Com muita frequência o dever de casa é simplesmente muito difícil para os alunos, nós professores, nos queixamos de que eles não fazem o que foi solicitado e, com frequência isso acontece porque saem da sala de aula com atividades que simplesmente não conseguem concluir, chegam em casa e podem até tentar, mas, por várias razões, não tem experiência para completar a tarefa (Bergmann e Sans, 2018, p. 28).

Este modelo auxilia na construção do conhecimento pelos alunos, uma vez que lhes permite trazer para casa atividades de baixo nível de desenvolvimento cognitivo e aquelas de alto nível são destinados à sala de aula, onde se presume que haja uma pessoa capaz de participar, assessorar e solucionar quaisquer dúvidas que possam surgir.

Segundo Munhoz (2015) a abordagem de classe invertida, é um modelo pedagógico que transfere o trabalho de certos processos de aprendizagem para fora da sala de aula e usa o tempo de aula, junto com a experiência do professor, para facilitar e capacitar outros processos de aquisição de conhecimento e prática em sala de aula.

Por tudo que foi citado, pode-se afirmar que esta metodologia serve como uma alternativa para romper com rotinas das aulas e pode ser usada com a finalidade de potencializar o ensino de Matemática.

MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Tempo Integral na cidade de Manaus-AM/Brasil. Os participantes da pesquisa são 20 de um total de 39 alunos de uma turma da segunda série do Ensino Médio do turno integral, com idades entre 14 e 17 anos, da segunda série do Ensino Médio.

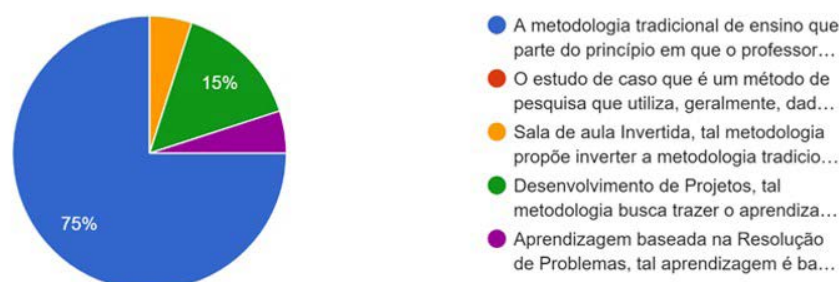
Essa investigação tem como instrumentos principais de coleta de informação: dois questionários, sendo um diagnóstico com a finalidade de compreender quais as metodologias são

praticadas pelos professores da escola onde a pesquisa está sendo aplicada, como os alunos identificam e quais suas observações referentes aos métodos de ensino utilizados; já o segundo formulário foi aplicado após a intervenção que se deu por uma sequência didática utilizando os princípios da metodologia sala de aula invertida com a finalidade de compreender quais são as contribuições do método sala de aula invertida na visão do discente e observação que será realizada mediante a aplicação do método por meio de uma sequência didática de ensino.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados referentes à investigação sobre a utilização da metodologia Sala de Aula Invertida para o ensino de Matemática.

Gráfico 1 – Quais as abordagens metodológicas que são mais utilizadas pelos seus professores?

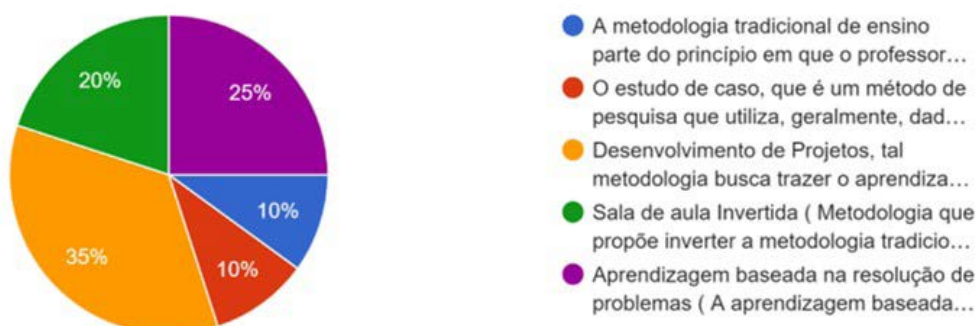


Fonte: O pesquisador (2021)

Na pergunta 1(um), 75% (setenta e cinco por cento) dos alunos responderam que a metodologia tradicional de ensino de Matemática prevalece nas aulas, fato esse justificável, muitas vezes pela falta de recursos tecnológicos, número de aulas, emprego excessivo do livro didático, aula expositiva e dialogada

Por outro lado, 15% dos alunos fizeram referência ao emprego de projetos como metodologia proximal das ativas, o que de certa forma, já é significativo para a compreensão da disciplina pelos alunos.

Gráfico 2 - qual método você acredita que lhe ajudaria a compreender com mais facilidade os conteúdos?



Fonte: O pesquisador (2021)

Na primeira pergunta, 15% dos alunos assinalaram como atividade de aprendizagem a técnica de projetos, nesta pergunta, 30% dos alunos responderam que a compreensão dos conteúdos tem muito a ver com o emprego de projetos pedagógicos na disciplina. Os dados

indicam que os alunos estão abertos a novas práticas pedagógicas e a literatura tem apontado a importância e as vantagens de se inserir as metodologias ativas uma vez que 90% dos alunos vislumbram que sua aprendizagem está vinculada a novas metodologias de ensino.

Gráfico 3 – Quais as abordagens metodológicas utilizadas pelos professores de matemática?



Fonte: O pesquisador (2021)

Os dados ainda indicam que na escola onde foi realizada a pesquisa as metodologias ativas de aprendizagem são parte da didática de 70% (setenta por cento) dos professores de matemática.

No segundo momento da pesquisa, foi feita com a aplicação da metodologia sala de aula invertida no conteúdo Geometria Métrica dos Sólidos, abordando áreas e volumes dos principais poliedros e corpos redondos, com a finalidade de validar ou refutar as hipóteses propostas nessa pesquisa.

Após a realização dessa atividade, foi observado que os alunos apresentavam pleno domínio dos conceitos de geometria plana e bom domínio nos cálculos da área das figuras planas.

A sequência didática para esses conteúdos foi fundamentada nas diretrizes da metodologia sala de aula invertida, que segundo BERGMAM e SAMS “o que tradicionalmente era feito na sala de aula agora é executado em casa, e o que tradicionalmente era feito como dever de casa agora é realizado em sala de aula” pág.11.

Após a intervenção pedagógica apresentou-se aqui o resultado quantitativo referente ao rendimento escolar no conteúdo estudado. Quero aqui relatar a fala de uma aluna “gostei desse método porque em casa eu aprendi o conceito e aqui eu fiz aplicações, pois eu quase não aprendi Matemática porque meus professores ensinavam coisa fáceis na sala de aula e passavam tarefas difíceis que eu nunca conseguia fazer”.

A fala da aluna corrobora com Bergmann e Sams (2018) no livro o dever de casa p. 11,” quando afirma nesse método o tempo em sala de aula é relocado para tarefas como inquirições, debates ou sendo assim o tempo em sala de aula assume um novo propósito, é utilizado para realizar atividades mais complexas e o trabalho mais fácil o aluno realiza como dever de casa, nessa proposta de ensino o dever de casa é um vídeo instrucional ou um exercício de leitura”.

Outro fator relevante observado nas aulas presenciais foi a presença dos elementos de comunicação e cooperação. Nesse, observou-se que os alunos desenvolveram uma cultura de colaboração e três alunos (A, B e C) se destacaram atuando na sala como tutores, ajudando principalmente aqueles alunos que apresentavam dificuldades. Em conversa com a aluna A, ela

relatou que o principal motivo pelo qual ela foi proativa em ajudar seus colegas foi que ao longo de sua vida acadêmica, no estudo de Matemática, ela sempre conseguia calcular, no entanto, os cálculos, na maioria das vezes, não tinham significado e com essa metodologia ela aprendeu a definição e conseguiu aplicar o seu conhecimento e esse conhecimento de saber aplicar ela queria compartilhar.

Em posterior momento, foi a aplicação do 2º formulário para obter resposta às perguntas de pesquisa, as perguntas criadas a partir de dois aspectos: perceber quais os impactos na aprendizagem e quais os desafios para que o método sala de aula invertida seja utilizado no ensino de Matemática dados esses fornecidos segundo a concepção dos alunos. As questões foram em um total de 07 de múltiplas escolhas com respostas (sim ou não) e um espaço para fazerem justificativas de suas respostas, caso o respondente julgasse necessário.

Os resultados do questionário são apresentados a seguir, incluindo as perguntas e os percentuais de cada resposta.

A metodologia sala de aula invertida

QUESTÕES	SIM	NÃO
1) Nas aulas de matemática em que foi aplicada a metodologia sala de aula invertida, você aprendeu o conteúdo com mais facilidade?	90%	10%
2) Você acha que os professores de matemática deveriam utilizar esse método com outros conteúdos?	75%	25%
3) Na metodologia Sala de Aula Invertida, o aluno tem contato com o conteúdo antes de ir para a sala de aula, através de vídeo aulas disponibilizadas pelo professor. Assistir as vídeo aulas sobre o conteúdo antes da explicação do professor facilitou a compreensão do conteúdo?	90%	10%
4) As vídeo aulas disponibilizadas pelo professor e as discussões nos encontros presenciais deram base para você realizar as atividades propostas na sala de aula?	100%	0%
5) Com o método sala de aula invertida o processo de avaliação se deu e forma contínua. Para você, houve alguma vantagem em ser avaliado durante todo o percurso do processo e não apenas no final?	85%	15%
6) Para você, utilizar tecnologias como o computador ou o celular com a finalidade de estudar matemática pode ser um fator importante para a sua aprendizagem?	90%	10%

A questão 01 objetivou compreender se com o método proporciona facilidade em aprender geometria espacial, as respostas dos alunos foram muito relevantes quando 18 alunos responderam que eles aprenderam com mais facilidade. Para essa pergunta foi deixado no questionário um espaço para que eles justificassem suas respostas, em que se pode observar várias respostas interessantes como as apresentadas a seguir:

Aluno A- “Sim, ficou algo mais fácil na prática, quando já tínhamos uma noção por ter visto o vídeo sobre o assunto antes”.

Aluno B- “Sim, pois a gente aprende o conteúdo em casa e o professor faz uma revisão simples e as dúvidas são sanadas mais rapidamente”.

Aluno C- “Achei os métodos de ensino práticos para melhor entendimento dos alunos”.

As três respostas anteriores foram selecionadas a partir das respostas dos alunos ao questionário e semelhantes às outras respostas, indicando que os alunos têm a mesma opinião sobre os benefícios do método.

As dificuldades

Quais são as dificuldades que você percebe para que o método sala de aula invertida seja utilizado nas aulas de matemática?	Acesso à internet	Acesso a plataforma google classroom	Tempo para realizar as atividades não- presenciais	Acesso a dispositivos como (smartphone ou computador)
		50%	25%	15%

Fonte: O Pesquisador (2021)

Observando os resultados das questões, avalia-se que as principais dificuldades estão relacionadas ao acesso à internet e somente 2 alunos indicaram dificuldades em ter acesso ao smartphone ou computador. Quero ressaltar que essas dificuldades citadas foram minimizadas ainda durante o processo de estudo com o uso da metodologia sala de aula invertida, pois esses alunos acessaram as aulas no laboratório da escola nos intervalos do almoço ou em aula “vaga” devido à ausência de algum professor de outras disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi elaborada com o propósito de verificar se uma das modalidades de metodologias ativas, nesse caso, “sala de aula invertida” poderia trazer contribuições para o ensino de Matemática no segundo ano de Ensino Médio. A pergunta que norteou a artigo foi: Quais as contribuições do método sala de aula invertida, para o ensino-aprendizagem de Matemática para o 2º ano do Ensino Médio?

Pode-se afirmar que esse enunciado foi respondido através das técnicas trabalhadas na intervenção-pedagógica, ou seja, o emprego da metodologia da sala de aula invertida para os alunos.

Conforme os dados obtidos com as atividades desenvolvidas, o objetivo geral foi contemplado a partir do feedback dos alunos tanto nas atividades como nas respostas obtidas no decorrer da pesquisa.

No que se refere aos objetivos específicos, constatou-se que a abordagem tradicional permeia o ensino de Matemática na ótica dos alunos, e que a sala de aula invertida possibilitou uma maior interação com os alunos, ampliando assim o papel mediador do professor.

Constatou-se que o método tradicional de ensino ainda está entre os mais utilizados, principalmente, para o ensino de Matemática, no entanto outras metodologias de ensino têm também ganhado espaços significativos nas práticas pedagógicas dos professores.

Para a implementação do método Sala de aula invertida a aceitação por meio dos discentes é unânime. As dificuldades na utilização do método estão relacionadas ao acesso à internet, fato que nesse estudo foi minimizado pois a escola dispõe de laboratório de informática e os informantes dessa artigo, que não tinham acesso em casa, fizeram uso do mesmo para acessar os materiais disponibilizados na plataforma google classroom e no youtube Educação.

O método SI proporciona impactos significativos na aprendizagem; atendendo às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que eles estão abertos a novos métodos de ensino, principalmente, os que fazem uso das tecnologias a favor da aprendizagem. Segundo os alunos, a utilização do método SI produz impactos relevantes para a aprendizagem, eles

aprendem com mais facilidade, desperta interesse e desenvolve a autonomia.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOYER, C.B. História da matemática. São Paulo: Edgard Blücher, 1986.

BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. In: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais[...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 15464-15477. Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.

COLLIS, Jill e Hussey, Roger. Pesquisa em Administração. 2ª Ed. Bookman. São Paulo, 2005.

DAROS, FAUSTO. A sala de aula inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

LAGE, Maureen J.; PLATT, Glenn J. ; TREGLIA, Michael. Invertendo a sala de aula: um portal para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo. The Journal of Economic Education, v. 31, no. 1, p-30-43, 2000.

LIMA, Elon Lages. Matemática e Ensino. Rio de Janeiro: SBM/IMPA, 2003.

MORAN, Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: penso, 2018. p. 2.

MORESI, Eduardo (Org.). Metodologia da pesquisa. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MUNHOZ, A. S. Vamos inverter a sala de aula? ed 1, Clube de Autores, 2015, p,150.

PAIVA. Y. Aprendizagem ativa e colaborativa: Uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática. 55 dissertações (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino) – Universidade de Brasília, Rio de Janeiro, 2016.

TRIVINOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciencias sociais a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1990

O ensino da literatura numa perspectiva dialógica: uma proposta para a formação de leitores em uma escola pública na cidade de Manaus-AM/Brasil

Leni Bina Oliveira de Souza

Universidade Del Sol

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.15

RESUMO

A escola na qual foram levantadas as informações localiza-se em Manaus, nas escolas municipais onde funciona o Ensino fundamental I e II. A temática abordou-se o ensino da literatura numa perspectiva dialógica: uma proposta de formações de leitores. O desenho da pesquisa foi um desenho não-experimental. Dado o exposto, a presente pesquisa tem o enfoque qualitativo. Trata-se de uma pesquisa Descritiva de corte transversal. As fontes de dados se deram através das opiniões dos envolvidos, informações através de observação, entrevistas. A população de 20 envolvidos entre professores e alunos, e com uma amostragem de 08 professores e 08 alunos. As técnicas utilizadas foram à observação, entrevistas e cujos instrumentos foram guia de observação, guia de entrevistas. Os instrumentos de coletas dos dados serviram para coletar os dados necessários para a elaboração do trabalho. No estudo foi utilizada duas técnicas, sendo uma por meio de observações e a outra por meio de entrevistas. A técnica de análise dos foi utilizada para a análise de dados foi a proposta indicada por Escala de Atitudes, gráficos e quadros e tabelas. Os principais resultados alcançados foram: os jornais, revistas, crônicas, apostilas, textos e livros literários e didáticos.

Palavras-chave: variação linguística. material didático. ensino de língua portuguesa. orientações curriculares PCNS.

ABSTRACT

The school where the information was collected is located in Manaus, in the municipal schools where Elementary Education I and II are located. The theme approached the teaching of literature in a dialogic perspective: a proposal for training readers. The research design was a non-experimental design. Given the above, this research has a qualitative focus. This is descriptive cross-sectional research. The data sources were through the opinions of those involved, information through observation, interviews. The population of 20 involved between teachers and students, and with a sample of 08 teachers and 08 students. The techniques used were observation, interviews and whose instruments were an observation guide, an interview guide. The data collection instruments were used to collect the necessary data for the elaboration of the work. In the study, two techniques were used, one through observations and the other through interviews. The analysis technique used for data analysis was the proposal indicated by the Scale of Attitudes, graphs and charts and tables. The main results achieved were: newspapers, magazines, chronicles, handouts, texts and literary and educational books.

Keywords: Literature teaching. Dialogical perspective. Reader training.

INTRODUÇÃO

O propósito desse artigo é analisar o ensino da literatura numa perspectiva dialógica: uma proposta para a formação de leitores. Partindo da temática pode-se entender que o ensino da literatura é imprescindível à formação do aluno em todas as séries, pois estimula a imaginação e contribui para que o estudante tenha um senso crítico e reflexivo sobre o mundo, proporcionando as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar.

A perspectiva dialógica como condição para a linguagem e para a constituição do sujeito como ser social. Isso porque é a partir das interações com outros seres sociais que temos contato com a linguagem, a partir dos usos nas mais diferentes situações comunicativas a que somos expostos.

O trabalho justifica é despertar no aluno do ensino médio o interesse no ensino da leitura, e assim contribuir no processo de ensino aprendizagem em todos os aspectos tanto na leitura e escrita. Nesse contexto abordar as leituras de textos Literários em sala de aula por essa perspectiva, o/a professor/a promoverá uma espécie de pequena revolução escolar em seus estudantes.

A proposta direciona-se a sala de aula com alunos do ensino fundamental, cuja problemática, coloca-se que muitos alunos não têm o interesse no ensino da literatura. Um dos sintomas da crise do ensino da literatura é a falta de leitura por parte dos estudantes. Sabe-se que essa carência recai sobre outros tipos de problemas como a não assimilação da norma linguística, que impede o entendimento dos textos; o desinteresse pela matéria escrita dificulta a continuidade do processo de leitura e, portanto, a aquisição do saber. A dificuldade na expressão oral impossibilita também a expressão do lido e a verbalização das próprias necessidades que comprometem a atuação do aluno dentro e fora da escola. Diante dessa problemática indaga-se: Como ocorre o ensino da literatura para uma formação de um leitor crítico, autônomo e reflexivo?

Nesse contexto indagam-se as perguntas específicas: Como ocorre o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem? De que maneira a dialogia é aplicado com alunos do ensino fundamental? Como ocorre a formação de leitores com alunos do ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem?

Nessa perspectiva o objetivo geral deste trabalho, analisar a ensino da literatura numa perspectiva dialógica: uma proposta para a formação de leitores na escola estadual de Manaus/AM, Brasil, ano 2020.

Dos objetivos específicos detalhar o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem; evidenciar o ensino da literatura numa perspectiva dialógica com alunos do ensino fundamental; especificar a formação de leitores com alunos do ensino médio no processo de ensino aprendizagem.

A viabilidade do trabalho se dá por meio das normas da instituição UNIDA, seguindo as orientações do orientador da instituições.

A tese dividiu-se em três sessões. No primeiro, introdução nessa irão ser descritas a apresentação da temática a justificativa o problema os antecedentes da pesquisa, o problema os objetivos e a viabilidade do trabalho.

Na primeira seção o Referencial Teórico nessa item foram descritos os atores de embasaram a pesquisa. E ainda foram descritas as variáveis da pesquisa de campo e em seguida abordada da seguinte forma:

A primeira o ensino da literatura nessa seção fora descrito os autores de embasaram a seguinte variável colocando como o ensino da literatura é importante para o processo de ensino aprendizagem.

Uma perspectiva dialógica nessa item são descritos os autores de deram suporte a

pesquisa colocando como a interação entre professor e aluno na questão do diálogo e assim empregando a questão da leitura para o processo de ensino de aprendizagem.

A formação de leitor nesse tópico é descrita os autores de deram o suporte na pesquisa e assim colocam como a formação de leitores e importante para o processo de ensino de aprendizagem.

No segundo tópico os Materiais e Métodos nesse tópico são descritas, o Enfoque da Investigação, o Desenho de Investigação, o Alcance, o População e amostra.

No terceiro tópico os Resultados e Discussão nesse item são devidos em: Apresentação dos Dados Coletados, Análises dos Dados, Resultados Gerais da Investigação.

No quarto tópico a conclusão nesse tópico descreve os principais resultados dos objetivos e das perguntas específicas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Na construção no processo de aprendizagem é notório desconsiderar, os saberes e vivências no contexto cultural dos alunos, onde mostra que o processo de aprendizagem não se volta só em quatro paredes e nem em quadro de lousa, a percepção dos alunos vai além, mostrando que existem outros saberes que são direcionados a outras ferramentas que contribuem no processo. Nesse contexto, no capítulo, serão descrito e analisado o ambiente em que se insere a instituição foco principal desta pesquisa, considerando as informações sobre o Município de Manaus-AM/Brasil, os tributos da referida Escola a natureza dos alunos e dos responsáveis por eles, personagens cuja colaboração foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

O Município de Manaus-AM/Brasil

Quanto os documentos Histórico de Manaus, se inicia em uma aldeia indígena, em torno da Fortaleza de São José da Barra, em 1669. A Fortaleza foi construída para assegurar o domínio da coroa de Portugal na região, área da confluência do rio Negro com o Amazonas e o Solimões, e controlar o portão de entrada dos confins ocidentais da Amazônia, reservados à Espanha (1494), pelo Tratado de Tordesilhas.

Dessa forma o povoado que se desenvolveu no entorno recebeu o nome de São José da Barra do Rio Negro (Lugar da Barra) e em 1832, sob a denominação de Nossa Senhora da Conceição da Barra do Rio Negro, o vilarejo foi elevado à categoria de vila. Em 1848, a Vila da Barra foi elevada à categoria de cidade, com o nome de Cidade da Barra do Rio Negro, para receber em 1856 o nome de Manáos, em homenagem à nação indígena dos Manáos (Mãe dos Deuses), considerada o mais importante grupo étnico habitante da região, reconhecido historicamente pela sua coragem e valentia.

Rapidamente, a vila existente foi transformada numa cidade de intenso movimento comercial e incorporações urbanas. Além das sociedades sociais comerciais, das instituições financeiras, dos meios de transporte, da estrutura de saneamento básico e das arejadas praças e calçadas, Manaus possuía uma vida cultural intensa. A capital do Amazonas já oferecia infraestrutura significativa.

Na época áurea da borracha, Manaus viveu seus anos de glória, com habitantes abastados. A cidade possuía cinco grandes casas de diversão para seus 50 mil habitantes e estava entre as mais bem servidas capitais em termos de entretenimento, especialmente quando confrontada com outras capitais como Lisboa (11 casas para 500 mil habitantes) ou Rio de Janeiro (11 casas para 800 mil habitantes).

A Fortaleza que deu origem a cidade desapareceu em ruínas em torno de 1850 em um incêndio, dando lugar a um prédio que atualmente pertence à administração do Porto de Manaus.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que diz respeito aos professores, é preciso considerar a forma como se constitui sua formação, o que tem consequências na prática em sala de aula: se formados e de posse de uma boa formação, podem contribuir de forma mais efetiva para favorecer o desenvolvimento da leitura na escola. escola.

Enfatizando essa ideia, Costa entende que,

Para que haja melhoria das competências leitoras dos estudantes, faz-se necessário que a formação inicial dos professores lhes propicie o conhecimento específico da sua área de atuação e o aprendizado das práticas de ensino. Além disso, a formação continuada deve ser buscada ao longo da vida, com o objetivo de estimular o aperfeiçoamento constante do profissional e para desenvolver as habilidades reflexivas e investigativas, importantes para a atuação docente. (COSTA, 2012, p. 34).

Diante do exposto apresentado, os professores devem ter formação específica para o ensino da leitura, pois só dessa forma conhecerão a importância do ato de ler e de como lecioná-lo, corrigindo algumas das suas práticas, dessa forma o autor Almeida afirma que: “dados mostram que os docentes não recebem nenhum preparo inicial nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no dia a dia das salas de aula”. (LEITE, 2010, p. 23-24). Na concepção do autor, a formação de professores é um desafio de grande magnitude para uma educação de qualidade voltada para os valores humanos. Para ter uma boa prática em sala de aula, é fundamental que o professor tenha uma formação inicial que o prepare eficientemente para a realidade em que vai intervir. Conforme a afirmação do autor: “É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões [...]”. (LEITE, 2010, p. 31). Nessa concepção do autor além da formação acadêmica, outra questão relativa ao professor se configura como desafio do ensino de literatura a sua falta de prática leitora de muitos professores.

Para Silva acrescenta uma consequência dessa concepção de “professor não leitor”:

A seleção limitada de textos para a leitura dos alunos, através da qual são indicadas as leituras de livros já conhecidos por eles e, por estarem limitados quanto a novas leituras, por várias razões, sua seleção se pauta nos autores com quem já tiveram contato na sua formação. (SILVA, 2013, p. 85)

Sobre a questão a partir de pesquisa realizada sobre os hábitos de leitura de professores de língua portuguesa no Brasil, ratifica os aspectos apresentados acima, indicando que os docentes, além de lerem pouco, têm como prática trabalhar os mesmos textos literários com os quais tiveram contato em sua graduação: [...] poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores “clássicos” ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as

experiências literárias renovadoras bem-sucedidas do século XX, como demonstraram diversas pesquisas sobre leituras de professores. (PAULINO, 2014, p. 59). Para tal o autor relata que a literatura é parte da vida cultural, social e política do indivíduo desde a antiguidade; dos tempos remotos e contemporâneos, ela está presente em todos os períodos da história. Os registros literários são fontes de conhecimento, que nos permite usufruir a vivência estética do outro, dos mitos e crenças que influenciaram o modo cultural do indivíduo.

A respeito disso, o autor explica que:

No livro *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*, confirmam essa ideia ao sinalizar que a literatura nasceu na antiga Grécia, quando ainda era chamada de poesia. Pontuam que era usada para divertir a nobreza, acalmar os ânimos e o medo diante dos conflitos da época, para trazer alegria em tempo de paz. (ZILBERMAN, 2010, p. 17).

Os autores afirmam também que, a literatura, chamada antes de poesia, já tinha tendência educativa. Era usada para estabelecer padrão de comportamento para que o povo pudesse se identificar e “se perceber como uma comunidade, detentora tanto de um passado comum quanto de uma promessa de futuro, constituindo uma história que integrava os vários grupos étnicos, geográficos e linguísticos da Grécia.

PERSPECTIVA DIALÓGICA

A comunicação é parte da faculdade do ser humano, assim, o diálogo entre indivíduo é indispensável a sua sobrevivência, sem a comunicação a linguagem não poderia vir à existência.

Diante disso o autor Bakhtin afirma que a linguagem só existe dentro do processo comunicativo e dialógico,

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc, está impregnada de relações dialógicas. BAKHTIN (2010, p. 183).

Na concepção do autor mostrar que ao construir sentidos, leitores e escritores, enquanto autores interagem com o texto objetivando compreendê-lo a partir do conhecimento individual e das experiências trazidas de outros textos e/ou contextos. Esse fato fez-me considerar as diferentes relações entre leitores/escritores e textos ligados a tarefa de construir sentidos. Para Rottava que afirma que: “Considerar a relação dialógica da linguagem é também levar em conta a comunidade discursiva, já definida”. (ROTTAVA, 1999, p. 22). Nessa concepção nota-se que, em se tratando de ensino/aprendizagem a perspectiva dialógica pouco tem sido enfocada no ensino, pois é dada ênfase primeiramente às questões de língua e, quando voltado ao ‘discurso’, tais questões são focalizadas a partir de uma perspectiva tradicional, por exemplo, trabalha-se narrativa estruturação linguística básica, descrição e dissertação e assim por diante. Para Cereja diz que: “o autor afirmar: “que uma abordagem histórica é caminho mais rápido que começa mudanças do ensino aprendizagem”. (CEREJA, 2005, p. 164). Nesse contexto, a literatura é um meio que pode ser produzido um período histórico, pois sem esse processo os textos de leitura em uma perspectiva histórica, é o caminho mais curto para que tudo possa ser refletido os valores, a éticas, a cidadania dentro dessa perspectiva dialógica.

FORMAÇÃO DE LEITORES

A formação de leitores segundo O PNLL (2010), Plano Nacional de Livro e Leitura, tem como objetivo principal desenvolver o Brasil como sociedade leitora, com o intuito de criar uma política que promova o domínio da leitura e da escrita no país. Quando se fala em leitores o Brasil se torna um país fraco, e com um ensino defasado. Para o autor: “Dessa forma para haja um processo de leitura a criança precisa ter um ambiente que estimule a leitura”. (PIRES E MATSUDA, 2013, p. 02).

Dessa forma, o livro literário torna-se um material indispensável para o aluno na etapa de ensino. A maioria das escolas dificilmente incentiva a prática da leitura, pois quando desenvolve uma atividade de leitura, obriga o aluno a ler e raramente o faz por prazer. Quanto ao papel do professor na difusão da leitura literária, segundo Shrega, ele diz:

Independentemente da forma como o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola em que atua (se por meio de provas, de debates, de trabalhos criativos, etc, é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura e como formador de leitores e do gosto literário (CEREJA, 2005, p 23)).

Nessa perspectiva, como a escola exerce sobre a família e a comunidade papel fundamental de influenciar a leitura, será por intermédio dela também que esses grupos terão acesso a livros, jornais, revistas e outros materiais para leitura.

Para Paulino que diz: A formação de um leitor literário significa a formação que saiba apreciar construções e significações, tem de saber usar estratégias verbais de cunho artístico, que faça parte de seus afazeres e prazeres. (PAULINO, 1998, p.8).

Nessa concepção, mostra que o processo de formação de leitores literários na escola está imerso no universo de pseudoverdades que eles chamam de mito. O autor destaca os mitos que intervêm na formação do leitor literário: ler é prazer; ler é um ato de liberdade, os livros são caros.

Para Bordini e Aguiar que fala:

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura da conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. O texto literário se vale da imitação genérica constituída pelos símbolos linguísticos, e atinge, sem dúvida, um plano de significação (BORDINI e AGUIAR, p.13).

Nessa concepção pode-se observar que os professores querem estimular atitudes críticas e participantes da realidade social, mas utilizam atividades repetitivas com carga obrigatória muito alta, contentando-se com leituras superficiais dos textos exigidos e preenchimento de formulários, redação de resumos. se você resolver exercícios.

Na perspectiva de Cosson, que afirma:

O autor defende a leitura como ato solidário, e não solitário, como muitos sustentam. Para ele, “O bom leitor [...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2014, p. 27).

Assim, é imprescindível ao professor que saiba ouvir o que o aluno pensa a respeito do que leu, não obstante suas convicções ou as do livro didático acenem na direção contrária.

Essas considerações vão na direção do que ensina Cosson explica que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

Diante do exposto, é necessário desenvolver e implementar medidas capazes de proporcionar o ensino de literatura que efetivamente estimulem os alunos a desenvolver o gosto pela leitura.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Projeto de pesquisa

A escola na qual foram levantadas as informações localiza-se em Manaus, nas escolas municipais onde funciona o Ensino fundamental I e II. Por determinação de cada rede de ensino, são exigidos distintos procedimentos para que sejam executadas ações, não importam quais, contanto que não sejam as mesmas comuns às do cotidiano, em suas instalações.

Assim, a escola da rede municipal, a pesquisadora responsável pela coleta de informações solicitou à direção, autorização para o estudo. Após obtido o consentimento foi feito contato com cada uma das professoras responsáveis pelas turmas analisadas, para informá-las sobre a pesquisa e sua relevância para ações institucionais futuras.

Tipo de pesquisa

Considerando o contexto investigado, a escolha do desenho da pesquisa foi o Estudo de Caso. Para Ludke e André (2013, p. 34) revelam que: “o estudo de caso remete a novas experiências que se constitui como propostas de suplentes generalizações naturalísticas”. Nessa concepção o estudo de caso procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, através dos relatos descritos no corpo do texto que devem utilizar-se de uma linguagem acessível aos outros relatórios que compõem a pesquisa.

Assim, o dado o exposto da presente pesquisa tem o enfoque qualitativo, que conforme Sampieri, Collado E Lúcio (2006, p. 5) “é utilizado, sobretudo para descobrir e refinar as questões de pesquisa (...) com frequência esse enfoque está baseado em métodos de coleta de dados sem medição numérica, como as descrições e as observações”. Os autores acrescentam que esse tipo de enfoque “busca compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual” (Sampieri, Collado e Lucio, 2006, p. 11).

A presente pesquisa obteve um alcance Descritivo. Para Triviños (1987, p. 90) coloca a “pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.”.

Instrumento e técnica de coletas de dados

As fontes de dados se deram através das opiniões dos envolvidos, informações através de observação, entrevistas. Para os professores e alunos utilizou-se a observação, pois permi-

tiu-se há observar os comportamentos de todos os sujeitos da mesma maneira. Esta característica garantiu-se a reprodutividade e a objetividade dos dados.

A população escolhida foram os professores e alunos da referida instituição de ensino.

Tabela 1 – População e Amostragem/professores e alunos.

Envolvidos	Professores	Alunos	Total
População	10	10	200
Amostragem	08	08	16

Fonte: OLIVEIRA, Leni Bina, 2021.

ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa serão dividido em capítulos e subcapítulos que irão ser demonstrados o principais resultados, o tratamento de dados mostra que a literatura em perspectiva dialógica este perspectiva demonstra que a principal ação é constituição de um sujeito como ser social. Dessa forma s formação do leitor partir das interações com outros seres sociais que temos contato com a linguagem, e assim partir dos usos nas mais diferentes situações comunicativas a que somos expostos, se constrói a aprendizagem.

Organização dos resultados

Nessa capítulo aborda-se a análise dos dados dos professores e alunos obtiveram-se informações relevantes sobre a temática em questão. Para a coleta foi analisado sobre o objetivo detalhar o ensino da literatura com os alunos do ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Quadro 2 – Resultados das observações/professores

Sobre o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem:	
Jornais e Revistas	P1, P4 e P5 (2021)
Livros literários	P2 e P3 (2021)
Crônicas.	P6 e P7 - P8 - (2021)

Fonte: OLIVEIRA, Leni Bina 2021.

No quadro Nº 2 mostra na observação demonstra que os professores envolvem o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem jornais livros literários e crônicas.

Quadro 3 – Resultados das observações/Alunos

Sobre o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem:	
Jornais e Revistas	A1, A2, A5 e A6 (2021)
Livros literários	A3 e A4 (2021)
Crônicas.	A7 e A8 (2021)

Fonte: OLIVEIRA, Leni Bina, 2021.

No quadro Nº 3, na observação dos alunos demonstram que o ensino da literatura com

os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem se dá através jornais, revistas, livros literários e crônicas.

Quadro 4 – Resultados da entrevistas/professores

Na questão, foram observados e perguntados, como ocorre o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem?
P1, P4, P5 (2021) – Eu trabalho através de leitura de textos, como jornais e revistas.
P2 e P3 (2021) — Na sala eu trabalho livros literários e trabalhamos narrativas e interpretações nos textos disponíveis nos livros.
P6 e P7 - P8 - (2021) – Na sala de aula trabalham mais textos narrativos como crônicas.

Fonte: OLIVEIRA, Leni Bina, 2021.

No quadro Nº 4 constata-se nos dados oferecidos pelos professores mostram que o ensino da literatura se dá por meio de textos como jornais e revistas nesses textos ocorre narrativas linguagem escrita quanto oral.

De acordo com Bordini e Aguiar colocam que,

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura da conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. O texto literário se vale da imitação genérica constituída pelos símbolos linguísticos, e atinge, sem dúvida, um plano de significação (BORDINI e AGUIAR, p.13).

Percebe-se a importância dos textos e mostra que cada ensino literários disponível em livros e outros podem favorecer nos alunos descobertas e dessa forma o indivíduo pode então atingir uma formação de leitor com um todo.

Na observação demonstra que o ensino da literatura com os alunos do Ensino Médio no processo de ensino aprendizagem ocorre através de os jornais e revistas e dentre outros textos literários.

Quadro 5 – Resultados das entrevistas/Alunos

Na questão, foram observados e perguntados sobre, como ocorre o ensino da literatura com os alunos do Ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem?
A1 e A2 (2021): Os jornais e revistas são muito utilizados pelo professor
A3 e A4 (2021): Na sala o professor trabalha com os livros literários e trabalhamos narrativas e interpretações nos textos disponíveis nos livros.
A5 e A6 (2021): Sala de aula o professor trabalha muitos textos literários como jornais e pequenos textos retirados dos livros oferecidos pela escola.
A7 e A8 (2021): O professor trabalha muitos textos narrativos como crônicas falando do nosso dia a dia.

Fonte: OLIVEIRA, Leni Bina, 2021.

No Quadro Nº 5 constata-se que nos dados fornecidos pelos alunos mostra que o ensino de literatura ocorre através de textos disponíveis em jornais, revista e livros.

Para HAMZE (2014, p.1) diz: “O jornal reflete os valores, a ética, a cidadania, através dos mais variados temas e se torna assim um aparelho importante para o educando se colocar e se inserir na vida social, por meio dessa ferramenta de comunicação”.

Através do jornal, é ensinada a leitura e interpretação dos temas abordados numa pers-

pectiva reflexiva e crítica, dando aos alunos a oportunidade de entrar no mundo através de uma janela de papel.

Nos dados observados demonstra que o ensino da literatura ocorre através de textos como jornais, revista e outros. O uso do jornal na escola atende a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois as matérias tratadas servem de base para o desenvolvimento dos temas transversais, trabalhando-se, por exemplo, a questão da ética e da cidadania nos enfoques e tendências, que dão aos fatos e notícias.

Portanto, na análise dos resultados obtidos chegou-se no seguinte dados se referindo ao objetivo detalhar o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem: que o ensino da literatura com os alunos do Ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem ocorre através da leitura de textos utilizando jornais e revistas e dentre outros.

RESULTADO II

Dando a continuidade a análise do objetivo, evidenciar o ensino da literatura numa perspectiva dialógica com alunos do ensino fundamental;

Quadro 6 – Resultados da observação e entrevistas professores

RESULTADOS ENTREVISTAS	RESULTADOS OBSERVAÇÃO	
Na questão foram perguntados, de que maneira ocorre o ensino da literatura numa perspectiva dialógica com alunos do ensino fundamental?	Sobre o ensino da literatura numa perspectiva dialógica com alunos do ensino fundamental:	
P1 e P2 (2021): Pouco se trabalha nessa linha de pensamento, aqui se trabalha mais a questão de apostila dos conteúdos relacionada a currículo escolar.	Apostila	P1 e P2 (2021)
P3 e P4 (2021): Algumas vezes trabalhamos textos em jornais, textos discursivos para trabalhar a dialogia dos alunos.	Jornais, textos discursivos	P3 e P4 (2021)
P5 e P6 (2021): não se trabalha diretamente o ensino da literatura, trabalha-se mais a parte dos livros didáticos e conteúdos e atividades.	Livros didáticos	P5 e P6 (2021)
P7 e P8 (2021): aqui na sala trabalhamos livros e apostilas.	Livros e apostilas	P7 e P8 (2021)

Fonte: OLIVEIRA, Leni Bina, 2021.

No quadro Nº 6 constata-se na entrevistas de que maneira ocorre o ensino da literatura numa perspectiva dialógica com alunos do ensino fundamental? segundo os dados ocorrem através Apostila, Jornais, textos discursivos, Livros didáticos, Livros e apostilas.

Para Sarmiento e Tufano em face mais relevante do texto literário é a sua forma, sua construção, acredita-se que,

o ensino de literatura deva se pautar por atividades que ajudem o aluno a usufruir da forma textual, significando-a e assim participando da comunicação literária. Não se trata de trabalhar classificações e categorias quanto aos procedimentos de construção do texto literário, mas de operacionalizar esses procedimentos em atos de leitura compreensivos e críticos, respeitando as “pistas textuais”, para que a significação não caia na arbitrariedade, alheia à “intenção do texto” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 8).

Na observação demonstram que é de fato que o ensino da literatura ocorre através de apostila, Jornais, textos discursivos, Livros didáticos, Livros e apostilas.

Quadro 7 – Resultados da observação/entrevistas/Alunos

RESULTADOS ENTREVISTAS	RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO	
Na questão foram observados e perguntados sobre, de que maneira ocorre o ensino da literatura numa perspectiva dialógica com alunos do ensino fundamental?	Sobre a formação de leitores com alunos do ensino médio no processo de ensino aprendizagem:	
A1 e A2 (2021): Não sei o que isso. O professor trabalhar mais a partir dos livros didáticos.	Livros didáticos	A1, A2 (2021)
A3 e A4 (2021): não sabemos, o professor trabalha conteúdo dos livros	Livros didáticos	A3 e A4 (2021)
A5 e A6 (2021): Não entendo muito sobre isso, só sei que o professor trabalha assuntos dos livros	Livros didáticos	A5 e A6 (2021)
A7 e A8 (2019): O professor trabalha mais conteúdo dos livros	Livros didáticos	A7 e A8 (2021)

Fonte: OLIVEIRA, Leni Bina, 2021.

No quadro Nº 7 constata-se nos dados da entrevista e observação que o livro didático em uma ferramenta essencial para a formação de leitores no ensino da literatura. Isso mostra no Guia de livros didáticos PNLD 2012 de Língua Portuguesa avalia a coleção, no que tange à literatura, da seguinte forma:

A Literatura é estruturada por estilos de época, o eixo da literatura apresenta atividades que estimulam o aluno a interpretar textos, a relacionar e a identificar características estéticas das obras, dos estilos de época e dos gêneros literários. (BRASIL, 2011, p. 50-51).

Observa-se que a descrição elaborada pelos analistas do Guia favorece a coleção, no sentido de que se identificam apenas características positivas da obra. Convém deixar claro, neste momento, que se concorda que a coleção em pauta possua os pontos positivos apontados pela descrição acima citada.

RESULTADO III

Nesse tópico aborda-se sobre os resultados da análise sobre o objetivo especificar a formação de leitores com alunos do ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Nesse tópico foram perguntados e observados sobre as questões indagadoras que foi feita na escola com os referidos envolvidos.

Quadro 8 – Resultados da Entrevista e Observação professores

RESULTADOS ENTREVISTAS	RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO	
Como ocorre a formação de leitores com alunos do ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem?	Sobre a formação de leitores com alunos do ensino médio no processo de ensino aprendizagem:	
P1, P2 (2019): Eu falo por mim, como somos sobrecarregados com várias disciplinas, não temos tempo para um planejamento eficaz, mas os livros didáticos ajudam bastante	Livros didáticos	P1, P2 (2021)
P3, P4 (2019); Aqui na escola utilizamos muitos os livros didáticos.	Livros didáticos	P3, P4 (2021)
P5, P6 (2019): Sempre utilizamos os livros didáticos, e assim os alunos podem fazer leituras individuais e coletivas.	Livros didáticos	P5, P6 (2021)
P7 e P8 (2019): Trabalhamos os livros didáticos e muitas vezes fazemos a	Livros didáticos e textos literários	P7 e P8 (2021)

Fonte: OLIVEIRA, Leni Bina, 2021

No Quadro Nº 8 Constatam-se na entrevista e observação dos professores e alunos que os livros didático e bastante empregado em sala de aula, nota-se que o ensino da literatura é empregado de forma indireta pelos docentes. E percebe-se que os livros didáticos são mais usados pelos docentes no processo de ensino aprendizagem, e não os textos literários para o processo de ensino da literatura.

Tais problemas juntam-se a má formação de muitos professores e a falta de interesse desses pela leitura, já que, como afirma ZILBERMAN (2010, p. 1) “O professor não é só o indivíduo letrado, mas aquele que precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição”[...]. Por outro lado, esse professor tem o conteúdo inserido numa carga horária restrita para o assunto e muitos são inseguros na abordagem do texto literário por isso o evitam e ficam restritos ao livro didático. Nesse contexto, como bem observa Helder Pinheiro (2006), os livros didáticos trazem conteúdos condensados e com exercícios direcionados ao vestibular. O professor, por sua vez, se acomoda a isso por não ter tempo de planejar suas aulas, às vezes, pela carga horária que ocupa em mais de uma instituição.

Avaliação dos Resultados

Nesse item abordam-se as discussão da investigação e constatam-se nos dados dos professores e alunos referentes ao ensino da literatura em uma perspectiva dialógica em uma formação de leitores.

Os resultados apontam que os livros didáticos que são muitos usados pelos professores que muitas vezes usam para a literatura sem nenhuma perspectiva de ensino literário. A respeito do livro didático Helder Pinheiro (2006, p. 90) coloca que,

os livros didáticos trazem conteúdos condensados e com exercícios direcionados ao vestibular. O professor, por sua vez, se acomoda a isso por não ter tempo de planejar suas aulas, às vezes, pela carga horária que ocupa em mais de uma instituição.

Portanto, a leitura do texto literário deve ocorrer privilegiando as condições em que ele foi produzido. Dessa forma, trabalhos que enfocam de que forma estão sendo feita a abordagem do texto literário na escola são relevantes no sentido de que se pressupõe, a partir dessas análises, que elas poderão constituir-se em subsídios para que mudanças ocorram, principalmente no que diz respeito à postura do professor no que concerne ao ensino da leitura da literatura.

Enfatiza-se ainda, que na grande maioria das vezes esses alunos já não mantêm mais contato com textos literários na integra, apenas com fragmentos usados como pretexto para se ensinar a gramática, bem como as características das escolas ou gêneros literários, o que contribui fortemente para o desinteresse dos alunos pela leitura Literária. Como afirma Todorov em sua obra *A Literatura em perigo*:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10).

Assim, é fácil entender que os alunos rejeitam o ensino dessa temática por não saber sua função, características, utilização, e tão pouco sua definição, por isso, consideram a Literatura como algo inútil. E é partindo dessa ideia concreta que os docentes deveriam compreender

e fazer os discentes compreenderem que é possível, através da leitura literária, imaginar, sentir, criar e recriar um mesmo texto com muitas possibilidades de leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises levantadas sobre o ensino da literatura numa perspectiva dialógica em uma formação de leitores.

Em visão geral coloca-se a responder a indagação central como ocorre o ensino da literatura para uma formação de um leitor crítico, autônomo e reflexivo? Mediante nós dados analisados através de observações e entrevista dos professores e alunos em que é seus dados analisados os professor utilizam alguns aparatos como jornais, revistas, crônicas, apostilas, textos literários e livros didáticos. dentre esses aparatos o livro didático foi mais utilizado pelos professores e discentes. Quando se fala em livro didático é um material pedagógico muito comum dentro da sala de aula, pois apresentam conteúdos e exercícios que auxiliam o professor a conduzir as aulas.

Outro o dado levantado e analisado sobre objetivo detalhar o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem, mediante os dados levantados chegaram-se nos seguintes: a) jornais e revistas. b) livros literários. c) crônicas.

Na questão indagadora como ocorre o ensino da literatura com os alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem? o ensino pode ocorrer através de jornais e revistas, livros literários e crônicas.

Na análise dos dados sobre o objetivo evidenciar o ensino da literatura numa perspectiva dialógica com alunos do ensino fundamental, percebe-se que são usados alguns materiais para o ensino aprendizagem como: apostila, jornais textos discursivos, livros didáticos.

Na questão de que maneira a dialogia é aplicado com alunos do ensino fundamental? nas entrevistas os professores e alunos colocam que apostila, jornais textos discursivos, livros didáticos são repassados pelos professores e são muitas das vezes utilizados para o ensino da literatura, mas o que mais os professores aplicam nesse ensino é o livro didático.

Na análise do objetivo especificar a formação de leitores com alunos do ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem, nesse tópico os livro didático é foco central para o ensino como um todo em sala de aula.

Na última questão como ocorre à formação de leitores com alunos do ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem? Nos dados levantados direciona-se ao livro didático como ferramenta de ensino aprendizagem que o professores mais utilizam em sala de aula. Nesse contexto não se pode dizer que o livro didático seja um meio que ocorra a formação de leitores com alunos, mas seja um meio que professor utiliza para repassar certos conteúdo.

Portanto, a leitura do texto literário deve ocorrer privilegiando as condições em que ele foi produzido. Dessa forma, trabalhos que enfocam de que forma estão sendo feita a abordagem do texto literário na escola são relevantes no sentido de que se pressupõe, a partir dessas análises, que elas poderão constituir-se em subsídios para que mudanças ocorram, principalmente no que diz respeito à postura do professor no que concerne ao ensino da leitura da literatura.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1352-8.pdf>. Acessado em: 23 de dez. de 2021.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p, 183.
- CEREJA WILLIAM ROBERTO. Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio. São Paulo. Ed. 2005, p. 164.
- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.p.27-30.
- COSTA, M. C. A Literatura no ensino secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- HAMZE, Amélia. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino, 2014. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 21 de nov. 2021
- HELDER, R. R. Como fazer análise documental. Porto, Universidade de Algarve, 2006.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos / Sérgio Antonio da Silva Leite, Sílvia M. Gasparim Colello; Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2010, p. 24.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 26 de dez. de 2021.
- MATSUDA. A. A.; PIRES, A. C. da C. Formação do leitor: dificuldades e desafios. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013
- PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, v. 17, n. 1, 2014, p. 59.
- PLANO Nacional do Livro e Leitura. Publicação do Caderno do PNLL. Edição Atualizada em 2010. Supervisão Geral de José Castilho Marques Neto e Coordenação Executiva de Luciana do Vale. Brasília, DF, 2010.
- ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. São Paulo: Ed. Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 2, 1999 (145-160). 1999, p. 22. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v2n2/G_rottawa.pdf. Acessado em: 12 de dez. de 2021.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso. 2006, p. 5. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/sma2016/007.pdf>. Acessado em: 12 de nov. de 2021.
- SARMENTO, Leila Lauer. Gramática em Textos. São Paulo: Ed. Moderna, 2000. TERRA, Ernani. Minigramática. São Paulo: Scipione, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. O bibliotecário e a formação do leitor. In: BARZOTTO, Valdir Heitor Estado de leitura. Campinas: mercado das Letras, 2013. p.85.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

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

TUFANO, Douglas. Português Fundamental: Gramática. SP: Ed. Moderna, 2001.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino de literatura. Curitiba-PR: IBPEX, 2010, p. 17.

16

Projeto político pedagógico, expectativa da base nacional comum curricular: um olhar sobre a atualização do ppp em uma escola estadual de tempo integral na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2019-2021

Pedagogical political project, expectation of the common national curriculum base: a look at the update of ppp in a full-time state school in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period of 2019-2021

Claudia Maria Duarte Figueiredo

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciencias Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas

Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.16

RESUMO

Este estudo busca identificar o processo de atualização do PPP em uma escola estadual de tempo Integral, do Município de Manaus/AM, diante das propostas da Nova BNCC, assim como descrever as competências que precisam desenvolver diante das mudanças. Precisa-se ter em mente que, durante o estudo, considerou movimentos amplos que combinavam maior autonomia escolar. Também tentou-se responder ao desafio de garantir certa equivalência da educação essencial e comum em formatos que, em geral, renunciavam ao controle administrativo centralizado. Esses movimentos mostram rotas diferentes, levando em consideração os pontos de partida originais de cada sistema. Tudo isso dito de um ponto de vista limitado, como foi apresentado neste artigo ao propor exemplos de mudanças nas distribuições de autoridade sobre o currículo. Aderiu por uma metodologia de enfoque qualitativo com uma pesquisa exploratória descritiva. Os principais resultados apresentam que existem muitos problemas relacionados a dificuldades de adaptação diante das invocações da nova BNCC, em consonância com o PPP da escola pesquisado, mais que precisa-se fazer um acompanhamento nas adaptações para se ter bons resultados.

Palavras-chave: educação. Brasil. projeto político-pedagógico. escola.

ABSTRACT

This study seeks to identify the process of updating the PPP in a full-time state school, in the Municipality of Manaus/AM, in view of the proposals of the New BNCC, as well as to describe the skills that need to be developed in the face of changes. It must be borne in mind that, during the study, it considered broad movements that combined greater school autonomy. An attempt was also made to respond to the challenge of guaranteeing a certain equivalence of essential and common education in formats that, in general, renounced centralized administrative control. These moves show different routes, taking into account the original starting points of each system. All this said from a limited point of view, as presented in this article by proposing examples of changes in the distributions of authority over the curriculum. It adhered to a qualitative approach methodology with a descriptive exploratory research. The main results show that there are many problems related to difficulties in adapting to the invocations of the new BNCC, in line with the PPP of the researched school, more that it is necessary to monitor the adaptations in order to have good results.

Keywords: education. Brazil. political-pedagogical project. school.

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura exemplificar que, para adequar os projetos de educação crítico-reflexiva exigem planejamento, precisa ser concebido por toda a comunidade acadêmica. Que a implementação de tais projetos deve ser coletiva e democrática. **Situação problema:** O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se identificou que os professores não estavam sensibilizados com as mudanças da nova Base Nacional Comum Curricular BNCC. Diante dessa problemática procurou-se saber, **Pergunta Central:** Quais as principais mudanças necessárias no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), diante dos objetivos dispostos na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC)? O segmento deste trabalho tem como **objetivo Geral**: Identificar como se deu o processo de atualização do PPP de uma Escola Estadual de Tempo, localizada no Município de Manaus/AM, diante das diretrizes da BNCC, assim como descrever as competências que precisarão desenvolver diante das mudanças aplicadas no cotidiano escolar.

Ressalta-se que o PPP esclarece os objetivos de um programa de curso e orienta as estratégias a serem usadas. É mais do que um documento a ser arquivado, a PPP deve ser um meio de integração, de coordenação das ações dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional.

PERSPECTIVA MULTICULTURAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A prática educacional concentra-se no processo interativo e nos diferentes sujeitos do processo de melhoria do conhecimento, resultando em corresponsabilidade e participação de todas as partes envolvidas.

A PPP é uma construção que enfatiza o esforço coletivo para ser legítimo e coexistir com as contradições do próprio processo. As qualificações adequadas têm o potencial de adicionar um conjunto de estratégias para uma política de educação adequada (FREITAS, 2016).

Observa-se a PPP como instrumento essencial e destacam as dificuldades inerentes à sua construção, implementação e conteúdo. Os resultados mostram propostas divergentes, disputas baseadas no ego e falta de diálogo entre professores e alunos, que são apresentados como elementos impeditivos nos debates e na construção das próprias PPPs (VEIGA, 2013).

A falta de participação da comunidade acadêmica no processo de construção de PPPs é um elemento impeditivo, pois resulta apenas em atender às necessidades de um interesse minoritário e reflete a natureza hierárquica dos projetos de educação. Esse fato pode ser explicado por vários motivos, entre os quais: falta de diálogo entre professores e alunos; falta de interesse dos estudantes em participar de debates sobre sua educação; a fragmentação dos órgãos representativos dos estudantes em centros acadêmicos e administração acadêmica; professores que estavam permanentemente ocupados com seus compromissos e que mais tarde se queixaram das decisões tomadas durante sua ausência, alegando que o processo era "antidemocrático" (GUIMARÃES *et al*, 2017).

Os debates sobre treinamento, que precedem uma PPP, precisam ser reflexivos e focados na solução de problemas. Para isso, representantes de todos os cargos devem ser incluídos, como educadores e estudantes, e devem poder apresentar propostas para mudar os velhos modelos de educação (PADILHA, 2017).

Todos os entendimentos, pontos de vista e experiências devem ser levados em consideração para solucionar problemas e, conseqüentemente, criar projetos que atendam às necessidades de todas as partes envolvidas. Isso contribuirá para a melhoria da qualidade de vida da sociedade (SIGNORELLI *et al*, 2017). Somente por meio de um diálogo horizontal é possível produzir conhecimentos que favoreçam a maioria das pessoas.

Outro fator que dificulta a implementação é a resistência de alunos e professores em aceitar as propostas feitas nas PPPs. Embora tenham um projeto focado na educação ideal,

alguns professores insistem nas práticas tradicionais de ensino. Além disso, os estudantes não demonstram interesse pelas propostas sociais, pedagógicas e filosóficas fornecidas pelo projeto educacional (GUIMARÃES *et al*, 2017).

Um diálogo entre sujeitos é essencial para ampliar a compreensão de um determinado assunto ou fato, uma vez que esse diálogo está vinculado a esse entendimento. A escolha de um currículo incluído neste projeto requer a adoção de uma visão dialética da unidade indissolúvel entre teoria e prática. Isso é assegurado por uma relação simultânea e mútua de autonomia e dependência entre si (FREITAS, 2016).

Dados pedagógicos de norteamento

A BNCC é conceituada em seu próprio texto como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7). Essa normatização na visão do Conselho Nacional de Educação (CNE) é entendida como instrumento de equidade educacional, como pode ser corroborado a seguir.

Ao determinar com clareza o que os alunos têm o direito de aprender, a BNCC tem como finalidade ajudar a melhorar a qualidade do ensino em todo o Brasil. Como referência comum para todos os sistemas de ensino, a BNCC contribui para promover a equidade educacional (BRASIL, 2017c, p. 4).

Uma política pública educacional é construída em meio a um conjunto de influências de diversas ordens, no caso particular das políticas de currículo, Lopes (2015) afirma que é decorrente de múltiplas articulações que perpassam por diversos atores, que vão desde equipes técnicas de governo, empresariado, comunidades disciplinares, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais dos mais diversos até os professores.

Ball e Bowe (1992) salienta que a construção de uma política é caracterizada por ser uma “arena pública formal”, lugar de “articulação” de “influência e de controle”, o que não seria diferente na construção da BNCC, que é uma arena pública formal, em que vários atores disputam, articulam e influenciam a direção e a concepção da política e no jogo de forças dentro dessa arena o movimento pela base é o protagonista.

O ciclo de políticas que se desdobrou no processo de produção da base apresenta como vitoriosa a concepção de um currículo generalista que considera percursos, tempos e ritmos comuns, avaliações e resultados únicos, com parâmetros gerais de qualidade que foram preestabelecidos em um documento curricular descritivo e prescritivo, que reafirmam os propósitos educativos globais do contexto de influência que concebe a educação como instrumento para exercer a competitividade econômica dentro do mercado e da sociedade do conhecimento.

Os fundamentos pedagógicos que norteiam a BNCC são os conceitos de competência e de educação integral. O conceito de competência adotado visa dar continuidade ao que é desenvolvido na LDB e que é adotado na maioria dos Estados e municípios do País.

O discurso fomentado em torno da BNCC como instrumento que garantirá direitos de aprendizagens, equidade de oportunidades e qualidade da educação está vinculado à colaboração e ao comprometimento de todos os segmentos da sociedade civil para, assim, obter bons resultados com responsabilidade.

Dentre as multiplicidades de riquezas culturais, espaciais, históricas, das diversas realidades escolares está a BNCC, que em seu discurso oficial traz a ideia de que o novo currículo comum vai “melhorar a qualidade da educação”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. As habilidades da BNCC são os conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências.

MARCO METODOLÓGICO

Projeto da pesquisa

O presente artigo tem como o foco maior de seguir o traçado em seu objetivo amplo e geral de analisar o processo de atualização do PPP em uma escola Estadual de Tempo Integral localizada no Município de Manaus/AM, diante das diretrizes da BNCC, assim como descrever as competências que precisarão desenvolver diante das mudanças. Para que isso viesse a acontecer, alguns direcionamentos de trabalho foram estipulados para se ter uma ordem de acontecimentos.

A pesquisa tem por natureza a exploratória descritiva com um enfoque qualitativo, onde foi realizada uma busca em trabalhos e documentos nas bases científicas em uma parte, onde encontraram-se disponíveis os principais periódicos de artigos publicados.

O universo da pesquisa foi constituído por 9 Professores, 1 coordenador, 1 pedagogo, 1 gestor e comunidade participativa nas atividades do E.T.I. Os critérios de inclusão serão os atores que estão envolvidos nas atividades diárias da escola.

ANALISE DE RESULTADOS

O levantamento da coleta de dados foi utilizado para análise e possíveis conclusões embasadas na literatura e esta pesquisa têm caráter e destinação acadêmica.

Informa-se que os componentes participantes foram previamente indicados para a realização do questionário, mas sem qualquer nível de afinidade; apenas o critério de disponibilidade e cumprimento de prazo foi almejado para que se pudesse cumprir com o cronograma que é de suma importância ser cumprido para um bom cumprimento das etapas ao mesmo tempo que visou-se a inevitável falta de tempo por parte dos profissionais uma vez que estes se encontram em vários momentos em detrimento de suas respectivas atividade cotidianas de trabalho, sendo demandado quase que a totalidade de seus tempos e disposições.

Já que o ambiente escolar público foi o contemplado para desenvolver a pesquisa, também foi planejado e inserido no mapeamento de dificuldades estas questões postas anteriormente; conhecer bem o terreno em que o pesquisador se insere é um dos pontos positivos que deve-se desenvolver e pôr em prática ainda no planejamento do que teremos de enfrentar.

Aos entrevistados forneceram primeiramente a apresentação do formulário e da objetividade que este tenderia a alcançar para que ficasse muito bem esclarecido e minimizasse ou mesmo eliminasse toda e qualquer dúvida. Quando se falou da questão específica do desenvolvimento e ações políticas pedagógicas que são colocadas ao setor de educação, este que é algo salutar que atingir as classes de profissionais que estão direta e indiretamente ligados sendo considerado um obstáculo.

Para se atualizar um PPP, o gestor escolar deve estar ligado ao que está acontecendo no seu município e estado, ele deve participar destes momentos de formação da secretaria de educação, pois é importante que a revisão do PPP esteja contextualizada com o local. Eis a importância de se revisar sempre que necessário a BNCC para compreender as especificidades de cada seguimento.

Quando se perguntou nas entrevistas referente as adequações do PPP em consonância com a BNCC, e como ocorreu o processo, as respostas dos entrevistados foram:

Profissional 1: *“Ocorreu através de reuniões com os professores e responsáveis e também fazendo a leitura do antigo PPP e reelaborando o atual PPP”.*

Profissional 2: *“Dando sugestões, perguntando o propósito de alguns itens, debatendo com os colegas a necessidade de alguns tópicos para o dia-a-dia da instituição”.*

Profissional 3: *“Não cheguei a participar do processo de elaboração”.*

Profissional 4: *“No plano de ação”.*

Cabe-nos apenas ressaltar que o Plano de Ação é uma importante etapa para qualquer um que esteja em desenvolvimento e postura de prática de alguma ideia, ou conjunto de ideias que burocraticamente demandou certa complexidade, e que passado a realidade haja a necessidade de acompanhamento para que não fique apenas na postura no papel.

O plano de ação prevê a distribuição de tarefas entre os membros da equipe. Com isso, todos sabem as suas atribuições. Definição de prazos. Estipular prazos para a realização das ações é muito importante para que elas realmente sejam concretizadas.

Avaliação dos resultados

São muitas as dificuldades com relação ao ambiente de trabalho, no que se refere a implementação da BNCC em consonância com o PPP, que é realmente relevante mais que se precisa de tempo e qualificação docente para tal.

No que se refere a consonancia da BNCC com o PPP caracteriza-se que a BNCC incentiva o respeito à igualdade e a diversidade cultural, o que traz a necessidade de se planejar e rever o currículo e prática segundo a cultura e experiência local de cada escola. O PPP também deve conciliar a missão com a prática pedagógica desenvolvida.

Quanto a identificação do processo de atualização do PPP da escola foco desta pesquisa em consonância com a BNCC, constatou-se que é preciso dar início ao processo de reelaboração curricular pela compreensão das diretrizes proposta pela BNCC, que é preciso se fazer uma revisão na Base sempre que necessário, que os docentes precisam compreender as especificidades de cada seguimento e trabalhe juntos com seus colegas professores na nova adequação.

Para assim se ter um documento pedagógico que venha atender as demandas da instituição.

Este artigo é um vislumbre de uma pesquisa técnica científica de mestrado em ciências da educação, onde se selecionou uma maior pontualidade nas respostas obtidas, indicando que as profissionais podem possuir conhecimentos próximos e variados de programas e ações que envolvam a questão levantada inicialmente sobre o envolvimento e o comprimento de ações no que se refere a construção do PPP com ênfase na BNCC.

Ao que tudo indica, a elaboração da BNCC em nada mudou na esfera da construção de política pública. Estamos novamente diante do Estado regulador, que ao longo dos anos vem negociando a BNCC com o mercado, submetendo a educação e as escolas à mercantilização dos materiais pedagógicos, apostando em universalizar conhecimentos no formato de falsos direitos de aprendizagem e, sobretudo, tentando construir identidades comuns dentro da heterogeneidade que são os verdadeiros “GERM” que contaminam as ações estatais, na condução da agenda global de educação, ou, melhor dizendo, da agenda neoliberal e conservadora que Ball (2014)

A pesquisa revela uma dificuldade de construir, ressignificar e repensar a relação do currículo com sua prática pedagógica frente ao contexto social, econômico, cultural em que os alunos estão envolvidos. Constatou-se que disputas são indispensáveis no processo de ressignificação do currículo, visto que elas congregam diversidade e heterogeneidade, que não são explícitas dentro do aspecto comum do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma análise sistêmica e integrativa, a literatura indica que a educação crítico-reflexiva muda a realidade. Vale ressaltar a importância da construção de PPPs que incentivem o amplo aprendizado em diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade e a ausência de ranking entre professores e alunos, que promove uma dialética de participação e democracia, também foram consideradas significativas.

Os resultados sugerem que o processo de construção de PPPs e uma educação crítico-reflexiva requer um esforço coletivo que inclua, direta e indiretamente, professores, estudantes e todos os profissionais envolvidos no ensino. Os desafios remanescentes nesse processo de construção coletiva e participação de professores foram os temas mais destacados.

A educação crítico-reflexiva é baseada na premissa de incentivar alunos e professores a discutirem tópicos nas salas de aula com o objetivo de obter conhecimento, permitindo que futuros profissionais mudem realidades e ampliem sua abordagem para pensar, fazer e ser.

Sendo assim, espera-se que esta pesquisa venha contribuir com a discussão sobre a BNCC. Diante da complexidade que circunda a política curricular, acredita-se que este estudo revela apenas um fragmento da realidade tão heterogênea que compõe o Brasil; a intenção aqui depositada, não foi propor soluções no que se refere as adequações nos PPPs, mas sim traçar o movimento de elaboração da base, para compor uma denúncia do que se estar vivenciando na construção das políticas curriculares brasileiras. Isto posto, considera-se que ainda há muito para ser analisado e acreditamos que este trabalho, além de oportunizar momentos de reflexão sobre as políticas curriculares desenvolvidas em âmbito global e nacional, teve o potencial de

gestar novas problematizações e, assim, se constitui como mais uma fonte de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. v. 3. Brasília: MEC, 2017a.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992

FREITAS, Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. *Carta Capital*, São Paulo, v. 11, 2016.

GUIMARÃES, Marília Mendonça *et al.* Matriz de habilidades e competências para formação do nutricionista como instrumento de avaliação do projeto político pedagógico do curso de nutrição/ ufg. *Revista Eletrônica de Farmácia*, v. 14, n. 1, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org). In: *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2017.

SIGNORELLI, Marcos Claudio *et al.* Um projeto político-pedagógico de graduação em Fisioterapia pautado em três eixos curriculares. *Fisioterapia em movimento*, v. 23, n. 2, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Papyrus Editora, 2013.

Metodologias ativas dentro das práticas de leitura e produção textual

Active methodologies within textual reading and production practices

Manoel Genivaldo de Melo Nascimento

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Juan Alberto Beranger

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.17

RESUMO

O presente estudo intitulado “Metodologias ativas dentro das práticas de leitura e produção textual.” tem como objetivo geral Identificar como algumas atividades práticas desenvolvidas à luz das metodologias ativas podem contribuir no estímulo da leitura e produção textual. O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou baixo rendimento educacional nos alunos da escola foco desta pesquisa e falta de estímulo e apreensão na leitura e produção textual. A presente investigação corresponde a uma pesquisa de campo, aplicada, de ação e experimental, do tipo analítica, com o enfoque qualitativo e quantitativo. Em resumo nas etapas da pesquisa constata-se a participação significativa em cada atividade proposta. Os principais resultados apresentam que a leitura e produção textual no contexto das metodologias ativas destaca-se como uma estratégia viável que pode, dentre outros resultados, favorecer no estímulo por parte dos estudantes na leitura e produção textual.

Palavras-chave: leitura. produção textual. projeto. metodologias ativas.

ABSTRACT

The present study entitled “Active methodologies within the practices of reading and textual production.” its general objective is to identify how some practical activities developed in light of active methodologies can contribute to stimulating reading and textual production. The problem that motivated this study arose when there was a low educational performance in the students of the school that was the focus of this research and a lack of stimulus and apprehension in reading and textual production. The present investigation corresponds to a field research, applied, of action and experimental, of the analytical type, with a qualitative and quantitative approach. In summary, in the stages of the researched, there is a significant participation in each proposed activity. The main results show that reading and textual production in the context of active methodologies stands out as a viable strategy that can, among other results, encourage students to stimulate reading and textual production.

Keywords: reading. text production. project. active methodologies.

INTRODUÇÃO

O presente estudo exemplifica uma estratégia metodológica envolvendo parte da própria realidade do aluno e o ensino e aprendizagem, onde mostra que não são mais um caminho de mão única, mas a criação - por parte dos alunos, professores e comunidade - de inúmeros caminhos possíveis para que favoreçam uma aprendizagem mais significativa para o aluno.

Essa pesquisa parte da **problemática** da falta de estímulo e apreensão na leitura e produção textual detectada, nos alunos da escola foco desta pesquisa. **Pergunta central:** Quais as prováveis causas da dificuldade de leitura e produção textual nas séries finais do Ensino Fundamental II?

Objetivo geral: Identificar como algumas atividades práticas desenvolvidas à luz das metodologias ativas podem contribuir no estímulo da leitura e produção textual.

Para tanto, procurou-se desenvolver oficinas envolvendo situações do dia a dia do aluno, usando metodologias ativas que objetivem o domínio da leitura e produção textual de diferentes gêneros e tipos textuais de forma ativa, estimulando a criação nas mais diversas situações comunicativas.

Dentre as dificuldades observadas, se constata que, tanto na leitura quanto nas produções de textos, os alunos não veem relação do objeto de estudo com a realidade. Os livros didáticos, bem como suas propostas de produção, em algumas atividades encontram-se aquém das reais situações em que os alunos estão inseridos. Segundo Kleiman (2002, p.17):

[...] se a leitura não for prazerosa, se o livro não for atraente, se a página impressa não tiver a beleza e a sofisticação de outros textos multisseriados que combinam harmoniosamente linguagens plásticas, musicais, verbais, esse aspecto de leitura - a leitura como forma de prazer, continuará sendo privilégio de poucos.

Pensando sobre as práticas pedagógicas que envolvem a leitura e produção textual, analisou-se que o problema da falta de habilidade leitora e conseqüentemente a produção textual está, em certa medida, na forma como o professor articula suas aulas. Aulas centradas no conteúdo e na transmissão do conhecimento de forma mecânica, sem contextualização.

Enfim, espera-se que este artigo venha colaborar no âmbito educacional como uma das possibilidades de se trabalhar a leitura e a produção textual de forma ativa nas diferentes situações comunicativas, despertando o protagonismo do aluno, levando em consideração suas habilidades e contexto socioeducativo.

POLARIDADES TRADICIONAIS DO PROCESSO COGNITIVO

Tal polaridade se caracteriza pela tese de que é possível fazer abstração, no estudo dos processos cognitivos, de uma particular “instanciação” material (física, biológica) dos processos mentais. Ou seja a leitura e a produção textual são atividades de grande importância faz-se imprescindível à vida do ser humano no convívio em sociedade. Afirma os PCNs de LP:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que os homens se comunicam, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos. (BRASIL, PCNs de LP, 1997, p.21)

O domínio da linguagem, bem como da língua são subsídios que dão suporte para o indivíduo participar de forma mais ativa na sociedade. Ainda como enfatiza Castanheira, Maciel e Martins (2009, p. 14): “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um instrumento que permitirá o indivíduo ter acesso à informação e criar novos conhecimentos”. A escola tem que propiciar ambiente que facilitem a tomada de decisões do aluno no sentido de procurar metodologias que despertem o seu interesse na busca do conhecimento. No entanto, o que se presencia em nossas escolas é uma educação centrada nos conteúdos e suas regras normativas, em depreciação das vivências linguísticas dos educandos.

A esse respeito Paulo Freire (1989) pondera que a prática da leitura envolve primeiramente a leitura da realidade, em seguida a leitura da fala oral ou escrita, que nem sempre à longa

jornada na escola a palavra faz uso da leitura da realidade em que o sujeito está inserido.

Dessa maneira, o desenvolvimento da leitura é muito mais do que signos gráficos escritos em uma folha de papel, pode estar presente no modo de o indivíduo perceber o mundo ao seu redor em suas múltiplas formas. Conhecer o ambiente em que se está inserido fornece uma aprendizagem natural. Partindo dessa premissa, fica a responsabilidade dos professores conciliarem, em suas práticas, essa aprendizagem informal - que nossos alunos trazem em sua bagagem de conhecimento, com as propostas de ensino do currículo.

Metodologias ativas no contexto escolar

Uma das múltiplas maneiras de aproximar o aluno do conhecimento, de forma natural é criar metodologias que despertem o seu interesse em aprender e não somente enchê-los de conteúdos que não condizem, ou estão aquém da sua realidade. Bacich e Moran (2018) assinala que a aprendizagem é ativa.

Ela se processa desde o momento do nascimento e caminha no decorrer da vida, enfrentando desafios complexos que visam a ampliação de nossa percepção de conhecimento, competências mais libertadoras e realizadoras.

A metodologia ativa parece apropriada à realidade atual, pois, ainda segundo Miranda (2016, p.23): “Este modelo nos inspira a continuarmos insistindo no pensar e na prática de estratégias didáticas criativas que mobilizem aprendizagens produtivas, criativas e efetivas em nossas escolas”.

Trabalhando os saberes com ativa participação dos educandos são construídos sentidos pelo próprio aluno a respeito de determinada situação – problema que envolve o âmbito educacional. Sobre a metodologia ativa Bacich (2018, p. 27) enfatiza que, “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

Ainda conceituando metodologias ativas, bem como seu papel no processo educativo, confirma Mattar (2017, p. 21), “pode-se conceber uma educação que pressuponha a atividade (ao contrário da passividade) por parte dos alunos”. Dessa forma ainda segundo Mattar (2017), aprender à luz das metodologias ativas é uma experiência social, pois o conhecimento vem de diferentes informações que se processa no dia a dia do aluno.

Dado o exposto, nas metodologias ativas o centro da aprendizagem é o aluno e não o professor. Ao professor cabe orientar situações que despertem o interesse do aluno na sua própria aprendizagem.

Ainda segundo Westbrook *apud* Dewey (2010, p. 20): “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la”, dessa maneira o papel do professor é de orientador ou facilitador da aprendizagem, mostrando inúmeros caminhos onde o aluno possa percorrer. A esse respeito, a escola como um ambiente de construção do conhecimento, Dewey (1894) corrobora que:

Cada vez mais tenho presente em minha mente a imagem de uma escola cujo centro e origem seja algum tipo de atividade verdadeiramente construtiva, em que o trabalho se

desenvolva sempre em duas direções: de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva e, de outro, o contato com a natureza que lhe proporciona sua matéria-prima. Teoricamente posso ver como, por exemplo, o trabalho de carpintaria necessário para a construção de um projeto que será o centro de uma formação social, por uma parte, e de formação científica, por outra – todo ele acompanhado de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos”. (DEWEY *apud* WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 22).

Embora com mais de um século, percebe-se que Dewey já demonstrava preocupação com a questão do processo de ensino e aprendizagem. Para ele o ensino deveria privilegiar a atividade construtiva (ativa), aliada a formação científica.

A metodologia é uma palavra, cujo registro é datado de 1858, que etimologicamente compõe-se de três termos gregos: *metá* (atrás, através); *hodós* (caminho) e *logos* (ciência, tratado) que respectivamente significam caminho a ser traçado ou caminho através do qual se busca algo. Atualmente segundo Saconni, (2001, p. 608), metodologia significa: “Ramo da pedagogia que se ocupa da análise da matéria a ser ensinada e dos métodos de ensiná-la”. Parece muito pobre semanticamente, dada a sua implicação na atuação dos diversos campos do saber.

Se a metodologia, na definição de Saconni, trata das matérias e como ensiná-las. Percebe-se, então, que nas metodologias ativas tratam das matérias e da maneira como o aluno assimilará, mas agindo ativamente por meio de situações reais, como bem corrobora Camargo e Daros (2018), assinala que:

As metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como uma alternativa com grande potencial para atender às demandas e desafios da educação atual. Diante do exposto, defende-se que as metodologias ativas apresentam uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de transitar de maneira autônoma por essa realidade, sem se deixar enganar por ela, tornando-o também capaz de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional e produzir um futuro no qual, a partir da igualdade de fatos e de direito, cresçam e se projetem as diversidades conforme as demandas do século XXI. (CAMARGO; DAROS, 2018, p.12)

Dessa maneira, agindo ativamente no processo de ensino e aprendizagem o aluno passa de um ser passivo do conhecimento para um ser ativo, intervindo e agindo de forma real na sua própria produção do conhecimento, assumindo uma postura mais ativa e buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos que demandam de diversas situações - problemas do seu dia a dia.

As novas tecnologias na educação, concernente as inúmeras possibilidades de estimular o estudante a utilizar em favor da sua própria aprendizagem. Porque nesse contexto, o conhecimento não é algo estanque, mas circula constantemente nas inúmeras mídias que a cada dia surgem com o avanço da ciência e está sendo acessível a uma grande gama de estudantes. A educação tem que caminhar ativamente no contexto dessas novas formas tecnológicas que os alunos estão inseridos.

Como bem enfatiza Paiva (2018, p. 3) sobre a utilização das novas tecnologias na educação:

Uma recente pesquisa divulgada pelo The New Media Consortium (NMC, 2017) mostrou que, segundo o Fórum Mundial Econômico, entre as competências relacionadas ao letramento digital, a criatividade ocupará a 3ª posição dos empregos do futuro em 2020. Se compararmos com os resultados divulgados desse estudo em 2016, essa competência ocupava a 20ª posição. O estudo deste ano mostra ainda que 'já não é mais aceitável que os alunos sejam consumidores passivos de conteúdo' (NMC, 2017, p.2, tradução nossa). Por isso, para um aprendizado efetivo em letramento digital, os alunos devem ser vistos como criadores (NMC, 2017, p. 2).

Pensando nos inúmeros recursos de que as novas tecnologias trazem para o âmbito educacional, as aulas de Língua Portuguesa não devem estar restritas à mera exposição de conteúdo, mas buscar metodologias que despertem no aluno sua criatividade, que auxiliem no seu desenvolvimento de maneira que se desenvolva de forma autônoma. Como convém destacar a segunda competência específica de Língua Portuguesa,

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p.85)

Fica evidente aqui nesta competência, assim como nas demais, que o conhecimento tem como meta desenvolver no discente maior autonomia e protagonismo na vida social, ou seja, conhecimento que não fique somente na abstração, mas que venha contribuir na vida do sujeito que a detém assim como na sociedade de forma geral.

A metodologia ativa está dentro das propostas da BNCC, quando estabelece que o conhecimento, principalmente escolares, devem ser desenvolvidos com maior autonomia e protagonismo na vida social por parte dos alunos.

Dessa maneira, assim como na BNCC, Silva; Bieging; Busarello (2017, p.14) reforçam que:

A aprendizagem na sociedade do conhecimento pressupõe um aprendiz autônomo, crítico e formador de opinião. Essas metodologias utilizam-se da problematização como meta para motivar o aprendiz a desenvolver reflexões de ideias mediante ao problema apresentado, relacionando sua história e passando a ressignificar as suas descobertas para aplicá-lo na prática. Frente à problematização, o aprendiz reflete sobre a informação produzindo o conhecimento com o objetivo de solucionar as dúvidas e inquietações referentes aos problemas, promovendo, assim, o seu próprio desenvolvimento a partir da construção e reconstrução do saber.

O ensino baseado em metodologias ativas, dá oportunidade de o aluno tornar-se mais ciente ao participar ativamente de sua própria aprendizagem.

Também chama a atenção, concernente ao ensino baseado em metodologia ativa, a última competência que enfatiza a mobilização da cultura digital de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para que possa produzir sentidos tanto da compreensão quanto da produção e assim aprender a refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Estratégias baseadas em metodologias ativas

São inúmeras as estratégias baseadas na metodologia ativa, dentre elas pode-se destacar: aprendizagem baseadas em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, dentre outras.

Nas metodologias ativas, além da interação professor/aluno, tem-se ainda a interação dos alunos com seus pares e com o meio onde vivem, por meio de atividades que propiciem a leitura e produção mais particularizada através de pesquisas, experimentações, criação e recriação do objeto de conhecimento. Para Bacich e Moran (2018, p. 4), “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Ainda segundo Bacich e Moran (2018, p. 2):

Aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e aprendemos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos).

O que se observa ainda em nossas escolas é o repasse do conteúdo para em seguida o aluno aplicá-lo em situações específicas (avaliação atividade, teste, trabalhos, dentre outros), um ensino dedutivo.

Esse tipo de ensino é importante, mas quando se procura trabalhar por meio de questionamento e experimentação se torna mais significativo para o aluno. Machado (2017, p. 22) assinala que: “Ao escrever, o aluno procura seu autoconhecimento, descobrindo que escrever é transbordar. É sair de si. É dominar as letras e não somente as regras”.

Um dos grandes desafios do professor é manter a atenção dos alunos para determinado assunto. Recorre-se a inúmeras estratégias de ensino. Novas estratégias de aprendizagem têm surgido e vem sendo desenvolvidas com novos princípios e relações. Uma delas é a aprendizagem baseada em projetos, uma das inúmeras técnicas de metodologia ativa de aprendizagem como descrita:

Trata-se de uma nova cultura do aprendizado que não se fará por reformas ou novos métodos e conteúdo definidos por especialistas que pretendam impor melhorias ao sistema educacional vigente. É uma mudança radical, que deve tornar a escola capaz de: atender às demandas da sociedade; considerar as expectativas, potencialidades e necessidades dos alunos; criar espaço para que professores e alunos tenham autonomia para desenvolver o processo de aprendizagem de forma cooperativa, com trocas recíprocas, solidariedade e liberdade responsável; desenvolver as capacidades de trabalhar em equipe, tomar decisões, comunicar-se com desenvoltura, formular e resolver problemas relacionados com situações contextuais; desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de forma que cada um possa reconstruir o conhecimento, integrando conteúdos e habilidades segundo o seu universo de conceitos, estratégias, crenças e valores; incorporar as novas tecnologias não apenas para expandir o acesso à informação atualizada, mas principalmente para promover uma nova cultura do aprendizado por meio da criação de ambientes que privilegiem a construção do conhecimento e a comunicação. (ALMEIDA *apud* SCHIEMANN e ANTONIO, 2016, p. 15 e 16)

Dessa maneira, inovando e trazendo o ensino para a realidade do aluno por meio de metodologias que fazem realmente o aluno buscar soluções pelos seus próprios modos, interagindo com o seu meio social e os demais colegas é possível que se tenha um melhor desenvolvimento das habilidades leitora e de produção dos mais variados tipos e gêneros textuais por parte dos alunos.

Bender (2014, p. 09), assinala que a ABP: “[...] é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando, como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções”. Ainda Bender (2014, p. 15), pondera que “a ABP é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão contribuir na sua comunidade”.

Esse tipo de metodologia busca envolver o aluno na investigação de determinado problema e mostrar que podem existir diferentes maneiras de provável busca de soluções. Como corrobora Pinto (2018), a aprendizagem baseada em projetos inicia, com um processo de pesquisa por parte dos estudantes. Estabelece-se hipóteses e procura de meios para conduzir a atividade proposta. O sucesso da ABP depende inicialmente de um problema desafiador capaz de estimular a imaginação, estimulando o aluno ir atrás de soluções. Ao se trabalhar com a ABP explora-se

o contexto, a forma de desenvolver ideias e a interação por parte dos alunos.

Um dos objetivos principais da ABP é que os alunos desenvolvam competências construindo de forma colaborativa o conhecimento para se chegar às eventuais soluções dos problemas.

A ABP é geralmente empregada nos cursos acadêmicos, mas nada impede de ser aplicada na educação básica. O método consiste, segundo Bender (2014), em diversos termos, mas os termos mais comumente usados neste tipo de Projeto são: **âncora** (base para perguntar, fundamento do ensino num cenário do mundo real), podendo ser artigo de jornal, vídeo que desperte o interesse, um questionamento pertinente, etc.

Em seguida têm-se **artefatos** (são as possíveis soluções ou aspectos de soluções para o problema), nem toda descrição das possíveis soluções dos problemas resultarão em relatos escritos ou em uma apresentação, mas também por meio de vídeos digitais, portfólios, poemas, músicas, apresentação teatral, artigo para jornal da escola, relatórios apresentados oralmente, dentre outras.

Desempenho autêntico (ênfase que a aprendizagem resultante desses projetos deveria se originar de cenários do mundo real). Brainstorming (produção do máximo possível de ideias na possibilidade de resolução de tarefas). **Questão motriz** é a questão principal, meta declarada para o projeto de ABP, tem que ser significativa para o aluno.

Aprendizagem expedicionária (aprendizagem baseada em projetos que envolvem a realização de viagens e/ou expedições para várias localizações na comunidade concernentes ao projeto em si.

Voz e escolha do aluno (algum poder de decisão dos alunos sobre a escolha do projeto). Em outras palavras o aluno tem que agir ativamente no projeto.

E por fim, a **web 2.0** (ênfase que os alunos ao invés de meramente usarem as tecnologias, estão criando conhecimento). Uma forma, por parte dos alunos e também dos professores e demais empenhados no âmbito educativo, de utilização de aplicativos atuais na resolução de problemas, contribuindo com o conhecimento.

Além da Aprendizagem Baseada em Projetos, tem-se, segundo Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2019), a Sala de Aula Invertida, como modelos de metodologias ativas de aprendizagem. A sala de aula invertida consiste em fazer com que o aluno estude previamente o assunto, no caso de Bergmann, os vídeos que eles produziam. Em seguida, na sala de aula, o professor trabalharia nas eventuais dúvidas dos alunos e atividades. Dessa maneira se ganha tempo para atividades práticas como, por exemplo, a utilização do laboratório.

Apresentam inúmeras vantagens a inversão da sala de aula como: aproxima-se da linguagem do aluno, favorece aos alunos ocupados, visto que embora faltem as aulas terão disponíveis o assunto em vídeo, ajuda aos estudantes que enfrentam dificuldade de aprendizagem, ajuda alunos que apresentam diferenciadas habilidades a se superarem, torna intensa a interação aluno – professor e aluno – aluno, possibilita que professores conheçam melhor seus alunos, dentre outras situações. Nesse modelo de ensino, Bergmann e Sams (2019, p. 11 e 12), acrescenta que:

Frequentemente nos perguntam como é a rotina da sala de aula invertida. Em essência, começamos cada aula com alguns minutos de discussão sobre o vídeo que foi visto em casa. [...] Nós os incentivamos a desligar iPods, telefones e outras distrações enquanto assistem ao vídeo. Sugerimos que “pausem” e “retrocedam” o professor, encorajando a usarem sem parcimônia o botão de “pausa” para que possam anotar pontos importantes da lição.

[...] Depois de respondermos às perguntas, passamos aos alunos a tarefa do dia a serem executadas na sala de aula. Pode ser experiência em laboratório, atividade de pesquisa, soluções de problemas ou testes.

A sala de aula invertida é mais uma das diferentes metodologias ativas que está disponível que pode fazer parte do processo ensino - aprendizagem nas diferentes salas de aulas das mais diversas disciplinas.

Portanto, as metodologias ativas podem ser uma das inúmeras estratégias que o professor de Língua Portuguesa ou outras disciplinas podem adotar para tornar a aprendizagem mais próxima da necessidade do aluno, tornando-o não um ser passivo, mas ativo na busca do conhecimento.

MARCO METODOLÓGICO

Apresente pesquisa deu-se em uma escola Estadual do município de Manicoré-AM/Brasil, no período de 2019-2020, através do projeto de intervenção pedagógica em duas (02) turmas, uma do 8º ano “03” e outra do 9º ano “02” totalizando uma amostra de 39 alunos do Ensino Fundamental com idade entre 11 e 14 anos e 3 professores com idade entre 40 e 60 anos são o público alvo desta pesquisa.

Trata-se de um estudo de pesquisa de campo, aplicada, de ação e experimental. Pesquisa de campo, porque além da pesquisa bibliográfica e documental relacionada ao assunto, se realiza a coleta de dados no levantamento de diagnóstico inicial junto aos alunos e professores.

O enfoque desta pesquisa de investigação é qualitativo e quantitativo, visto que no final far-se-á uma avaliação em forma de dados, para apresentar os principais resultados.

Desenvolveu-se oficinas que serviram de base para a coleta de dados relevantes dos alunos envolvidos, assim como para verificação do nível de interesse despertado.

ANÁLISE DE RESULTADOS

O projeto surgiu em decorrência da falta de estímulo e interesse na apreensão de leitura e produção textual por parte dos alunos do Ensino Fundamental II, depois de se detectar por meio de questionário e observação que muitos alunos apresentavam dificuldades em ler e produzir textos simples, além de mostrarem acentuado desinteresse à leitura e produção textual.

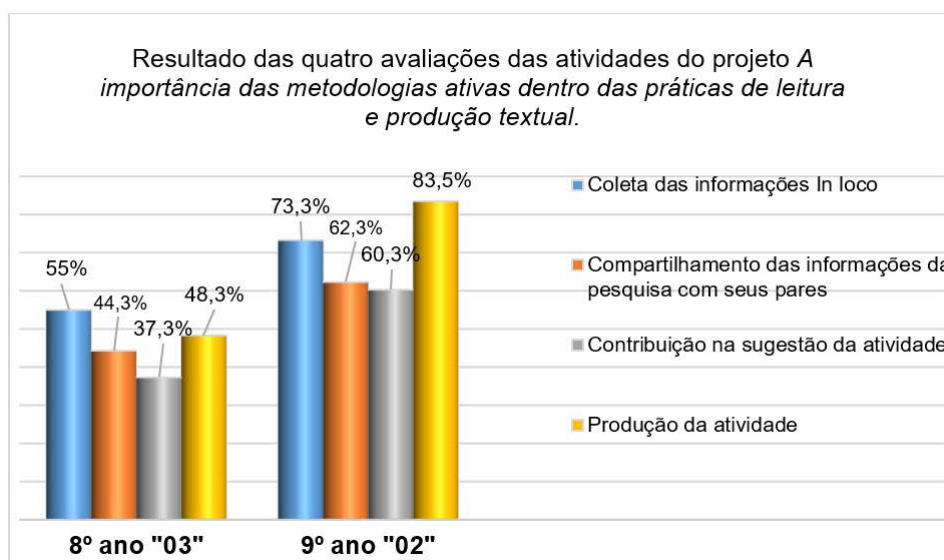
No período 2019-2020, iniciou-se a pesquisa com a elaboração do projeto de intervenção pedagógica intitulado: “A importância das metodologias ativas dentro das práticas de leitura e produção textual”, cujo objetivo geral foi o de desenvolver nos discentes o gosto pela leitura e produção textual de maneira ativa, valendo-se dos mais diversos recursos, inclusive o tecnológico.

A fase experimental do projeto abrangeu alunos do 9º ano "02" matutino e 8º ano "03" vespertino com idade entre 11 e 14 anos de idade do Ensino Fundamental da Escola Estadual Hermenegildo de Campos. O 8º ano foi escolhido para comparar a dificuldade em série subsequente.

Com relação à metodologia do projeto, foi elaborado e desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, pelo menos uma vez por semana, utilizando-se das metodologias ativas de leitura e produção textual objetivando assim um resultado positivo.

A execução do projeto aconteceu em diversos ambientes: sala de aula, laboratório de informática, biblioteca, em casa, em ambientes diversificados: praças e prédios históricos, dentre outros, com aulas de pesquisa in loco que serviram de base na elaboração de atividades envolvendo a leitura e produção textual.

Ao final do projeto fez-se um resumo do desempenho dos alunos das atividades propostas dentro do projeto: "A importância das metodologias ativas dentro das práticas de leitura e produção textual". Como observa-se no gráfico.



Fonte: Dados do Autor, 2019

Ao final observa-se que os alunos que participam diretamente das atividades se sentem motivados por fazerem parte de forma ativa do mesmo. Muitos dedicam-se mais do que o tempo normal de aula para a realização das atividades propostas, demonstram interesse nos ensaios de apresentação e na organização do evento de culminância do projeto e sentem-se como parte influente do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao objetivo geral que é Identificar algumas atividades práticas desenvolvidas à luz das metodologias ativas que podem contribuir no estímulo da leitura e produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II, em uma escola pública no Município de Manicoré-AM/Brazil, no período de 2019-2020, fez-se um resumo das etapas das atividades do projeto e constatou-se que houve uma participação significativa em cada atividade proposta, principalmente no 9º ano "02" que registrou aproximadamente 73,3% na coleta das informações in loco, 62,3% no

compartilhamento das informações, 60,3% na contribuição na sugestão da atividade e 83,5% na produção das atividades, como consta no gráfico.

A efetivação desse trabalho não somente procurou motivar o aluno na busca de do conhecimento de forma ativa, como também desenvolveu no próprio pesquisador uma visão mais ampla da práxis pedagógica concernente às metodologias que envolvem o trabalho na sala de aula, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa.

Conclui-se, baseados nesses resultados, que atividades práticas desenvolvidas à luz das metodologias ativas, no caso, o desenvolvimento das atividades do projeto: “A importância das metodologias ativas dentro das práticas de leitura e produção textual”, é uma proposta de intervenção bastante significativa no processo de ensino e aprendizagem, pois observou-se, em boa parte dos alunos, um olhar mais crítico e autonomia diante da leitura e produção textual.

Notou-se um empenho acentuado por parte da maioria dos alunos em participar e fazer parte de algumas atividades, verificando que para a maioria dos alunos houve mudança de comportamento com relação a leitura e produção textual, favorecendo, o gosto e interesse pela mesma.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; JOSÉ, Moran (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, W. N.. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENDER, Wilian N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. 1. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 março. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa 1o e 2o ciclos. Brasília: 1997.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo 4a ed. Tradução de Haydée Camargo Campos.: Nacional, 1984.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: uma história de vida. – 2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1989

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: Teoria e Prática. 9 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

MACHADO, Jorge; LINO, Daniel (2021) Gerencialismo e Justiça Aberta, Acervo, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2021. ISSN 2237-8723

MACIEL, Francisca Izabel Pereira.; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora: Ceale, 2009 - (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de Aula).

MATTAR, João. Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MIRANDA, Simão de. Estratégias didáticas para aulas criativas. Campinas: Papirus, 2016.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

NMC. Digital Literacy in Higher Education, 2017. Disponível em: <https://www.nmc.org/publication/digital-literacy-part-ii-an-nmc-horizon-project-strategic-brief>

PAIVA, Deise e ANDRADE, Jéssica Zacarias de Andrade. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores a Distância. Rio de Janeiro: 2018.

PINTO, Diego de Oliveira. Aprendizagem baseada em projetos: tudo o que você precisa saber. Disponível em: < <https://blog.lyceum.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/> >. Acesso em 05 maio 2019.

SACCONI, Luiz Antonio. Dicionário essencial da língua portuguesa. São Paulo:

SILVA, Andreza; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (orgs.). Metodologia ativa na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

TEIXEIRA, Elizabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio [et.al.] (org.). John Dewey. Recife: Massangana, 2010.

18

O projeto político-pedagógico como eixo norteador de ação pedagógica na escola: desafios para a gestão escolar

The political-pedagogic project as a guiding axis of pedagogical action in school: challenges for school management

Paulo Roberto Oliveira Ribeiro

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr^a. Catarina Costa Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.18

RESUMO

A questão do Projeto Político-Pedagógico tem sido alvo de muitas discussões no contexto socioeducativo vigente. Embora a literatura a esse respeito seja vasta, mesmo assim, no cotidiano escolar, o avanço na busca de compreensão da elaboração desse processo ainda é pouco significativo. Por este motivo se desenvolveu o objetivo geral: Analisar se o Projeto Político-Pedagógico pode se constituir num eixo norteador da prática da gestão escolar com ênfase em uma escola pública Estadual do município de Carauari-AM/Brasil, no período de 2020-2021. Trata-se de uma abordagem qualitativa, de estudo de caso, sendo utilizada como técnica a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos da pesquisa. Os estudos apontaram que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico se transforma em uma grande oportunidade para a criação de um espaço de diálogos, visando à busca de melhores caminhos que trilhem os rumos da instituição, concretizando a abertura de espaço para as vivências e as percepções, e causando momentos de reflexão, enfatizando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico. gestão escolar. participação.

ABSTRACT

The issue of the Political-Pedagogical Project has been the subject of many discussions in the current socio-educational context. Although the literature in this regard is vast, even so, in the school routine, the advance in the search for understanding of the elaboration of this process is still not significant. For this reason, the general objective was developed: To analyze whether the Political-Pedagogical Project can constitute a guiding axis of the practice of school management with an emphasis on a State public school in the municipality of Carauari-AM/Brazil, in the period 2020-2021. It is a qualitative approach, a case study, using as a technique the content analysis of semi-structured interviews applied to the research subjects. The studies showed that the elaboration of the Political-Pedagogical Project becomes a great opportunity for the creation of a space for dialogues, aiming at the search for better paths that tread the directions of the institution, materializing the opening of space for the experiences and perceptions, and causing moments of reflection, emphasizing the construction of a more just and democratic society.

Keywords: political-pedagogical project. school management. participation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo exemplifica uma abordagem no âmbito da gestão escolar. Em análise no Projeto Político-Pedagógico onde constitui-se como processo democrático nas tomadas de decisões, tendo como objetivo organizar o trabalho pedagógico, no sentido de trabalhar a superação de conflitos corporativas e autoritárias.

O espaço de gestão escolar é construído com o envolvimento de todos através da discussão, análise e posicionamento, e está organizado nos níveis pedagógico e político. Se intenciona na formação e rentabilidade do ensino. Sendo necessária a interferência nesta direção caso se necessite. Objetivo geral: Analisar se o Projeto Político-Pedagógico pode se constituir num eixo norteador da prática da gestão escolar em um Escola Estadual, do município de Carauari/ AM.

O Projeto Político-Pedagógico é compreendido como um instrumento de identidade da escola, que retrata o modelo de sociedade que a escola quer construir. A palavra Projeto vem do latim *Projectu* ou *Proiecto*, que significa lançar para diante, arremessar; a palavra Pedagógico deriva do grego *Paidéia*, que significa educação, ensino, método de ensino, e a palavra Político, também originada do grego *Politikos*, significa homens que nasceram em uma cidade (*polis*), livres e iguais. Assim, no sentido etimológico, o PPP pode ser considerado como o resultado de um trabalho coletivo, voltado para o futuro de uma comunidade.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico deve expressar a reflexão e o trabalho conjunto de todos os profissionais da escola para atender às diretrizes do sistema educacional nacional. O exercício de viver o Projeto Político-Pedagógico possibilita às pessoas envolvidas a oportunidade de dar um novo significado a sua prática, em que os projetos individuais e coletivos caminham, estabelecendo a reflexão das relações e das práticas, em um movimento de ação-reflexão-ação.

Desta maneira, ele se constitui como um documento democrático de decisões, tendo como preocupação diminuir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Embora a grande discussão sobre o PPP tenha surgido na década de 90, atualmente esse documento norteador é obrigatório em todas as instituições de ensino.

Nesta direção investigativa, o autor mobiliza o questionamento fundamentado na Lei nº 9.394/96 (LDBEN), que prevê no seu artigo 12, inciso I, as instituições de ensino que respeitam as normas comuns e as do seu sistema de ensino têm a tarefa de preparar e implementar a sua proposta pedagógica. Essa exigência legal baseia-se na ideia de que uma das principais tarefas das escolas é refletir sobre a intencionalidade pedagógica.

FUNDAMENTO E MOBILIZAÇÃO DO ENSINO

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1.971 foi imposta praticamente sem discussão, ao contrário da Lei de Diretrizes e Bases da Educação anterior, a de 1.961, que foi amplamente discutida pelo Congresso e pela sociedade; neste caso, o legislativo só tinha um prazo de quarenta dias para avaliar a matéria. Foi uma reforma autoritária.

A LDBEN de 1971 trouxe mudanças na estrutura do ensino do primeiro e segundo graus e do ensino superior. O artigo 1º da Lei nº 5692/71 dizia que o ensino de 1º e 2º graus teria por objetivo proporcionar ao aluno a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, preparando-o para exercer conscientemente a cidadania, qualificando-o para o trabalho e para sua autorrealização.

Com isso, o primário e o ginásio foram unificados, passando a se denominar primeiro grau, com a duração de oito anos. A partir da Lei nº 5.692/71, a obrigação do Estado em oferecer educação pública e gratuita deixou de ser de quatro anos, passando para oito anos, porém, com limite de idade entre os sete e os quatorze anos. Entretanto, um problema que surgiu foi que quem conseguia ter acesso à escola, em grande parte não concluía o curso primário na idade prevista, ficando sem o certificado de conclusão, já que a responsabilidade era manter na escola até aos quatorze anos de idade.

A discussão e a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, teve início após a Constituição Federal de 1988, envolvendo conflitos e polêmicas entre os setores da área educacional. O Senador Darcy Ribeiro foi o autor do texto final. Por esta razão, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a ser conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

A análise da referida lei nos leva a concluir que ela considera a autonomia, a flexibilidade e a liberdade como meios necessários para resgatar os compromissos da escola e do educador por meio de uma aprendizagem de qualidade.

A Lei nº 9394/96 preocupa-se com um ensino que priorize conhecimentos e competências, considerando que o aluno precisa ser afastado da condição de mero espectador passivo, de memorizador de conteúdo, que use menos a memória e mais o raciocínio. A escola de hoje é chamada a incorporar os avanços advindos das novas tecnologias.

Busca-se garantir o maior grau possível de liberdade no processo de classificação dos alunos, sempre diante do compromisso de aprendizagem adequada, a que serve o intento de formalização legal. O nível maior de liberdade aparece na possibilidade de classificar o aluno de maneira independente da escolarização anterior, desde que exista avaliação e dentro de regulamentação pertinente. Pode-se alegar que isto já é demais. (DEMO, 1997, p.21)

O autor questiona até que ponto, na prática, esta insistência na flexibilização vai de encontro com a busca pela qualidade na educação, pois pode servir aos mais variados golpes e interesses políticos se o texto da Lei não for minimamente respeitado. Assim, a flexibilidade não pode ser confundida, no sentido de não se prestar mais contas a ninguém, num verdadeiro vale-tudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) consiste na referência explícita que ela faz à necessidade de que cada estabelecimento de ensino elabore e execute seu Projeto Político-Pedagógico.

A (Lei nº 9.394, de 1996) confia à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996), deixando explícita a ideia de que a escola não pode pôr de lado a reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

A partir daí, o Projeto Político-Pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e muita reflexão, sendo visto como uma necessidade da escola de hoje, com os novos paradigmas e exigências impostas pela sociedade moderna e como um instrumento facilitador do trabalho pedagógico na Instituição, seja ela de qualquer nível.

Descentralização e autonomia são incluídas como condições necessárias para um Projeto Político Pedagógico autêntico. Considerando que é através deste que a comunidade educativa estabelece a identidade da escola, adequando-a ao quadro legal em vigor e apresentando o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos, é imprescindível um sistema de ensino descentralizado e uma escola com um grau de autonomia suficiente que lhe permita definir e implementar o seu próprio projeto educativo.

Em um contexto de descentralização do sistema, gestão democrática e pluralismo de

ideias e concepções pedagógicas, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dedica três artigos para estabelecer essa exigência.

Embora não se possa dizer que a ideia de Projeto Político-Pedagógico tenha nascido com ela, é inegável sua contribuição para a disseminação dessa prática que muitas escolas só agora estão aprendendo a fazer ou só agora estão fazendo coletivamente. O Ministério da Educação (MEC) lança em 1997 o documento intitulado PCN, um guia curricular organizado em disciplina e por ciclos para o ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério de Educação e dos Desportos (MED), incluem a Educação Ambiental como tema a ser inserido transversalmente nas diversas áreas do conhecimento.

Os PCNs são “uma referência nacional para o Ensino Fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação” (1997a, p.14). Em outras palavras, os PCNs pretendem ser um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos do ensino fundamental e seus conteúdos mínimos. Até a presente data muitas mudanças já foram feitas, tanto no âmbito político como educacional. Atualmente, o Brasil vive uma nova realidade.

Importância no projeto político pedagógico

O gestor(a) escolar é responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, justamente por seu papel de liderança, pois gerir uma escola não é tarefa simples, sendo necessárias várias competências para o gestor (a) e, para além de todas elas, faz-se necessário também ter disposição e vontade de mudança. Lück (2006) fala que:

Cada profissional individual desempenha um conjunto inter-relacionado de funções, cujo desempenho requer conhecimentos, habilidades e atitudes específicas e articuladas. A definição de padrões de desempenho baseados em competências é um pré-requisito fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar profissionais com as melhores qualificações para atuar, conforme suas responsabilidades, e orientar e sustentar o desenvolvimento contínuo da prática dessas competências a partir de sua avaliação, a fim de orientar a sua melhoria. É também da responsabilidade do diretor ou do candidato o exercício dessas funções de forma a realizar um trabalho efetivo na sua escola, a orientar-se pelo exercício das competências deste trabalho. O primeiro passo, portanto, é obter uma visão de alto nível do seu trabalho e das habilidades necessárias para executá-lo. Então você precisa montar um programa para desenvolver as competências necessárias para enfrentar seus desafios em cada uma das dimensões. Se você já está trabalhando, cabe a você definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente seu desempenho como estratégia de auto monitoramento e avaliação. (LÜCK, 2006, p13).

Nesse sentido, definir o papel político que a escola exerce é de extrema importância no Projeto Político Pedagógico. Quando a gestão está articulada com seus pares, no exercício dessa liderança, o gestor(a) deve levar em consideração diversos aspectos da gestão de pessoas, como a motivação, formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades, capacitação profissional, comunicação, relacionamento interpessoal.

No entanto, é necessário ter compreensão do planejamento participativo como processo que se realiza no espaço escolar. Lück (2006) apresenta algumas Dimensões da Gestão Escolar e suas competências:

Gestão dos Resultados Educacionais: A gestão de resultados educacionais, de acordo com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (uma realização conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais

país de Educação (UNDIME), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Fundação Roberto Marinho (FRM)), abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola. Dentre eles se destacam os indicadores de qualidade como avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola, a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados, a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua gestão e transparência de resultados.

Gestão Democrática e Participativa: Consiste na realização da gestão democrática, sendo um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI).

Uma vez que a liderança democrática exige a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente em prol dos objetivos educacionais, o trabalho dos dirigentes escolares é baseado em suas habilidades de liderança, que se expressam em sua capacidade de influenciar o desempenho das pessoas (professores, funcionários, alunos, pais e outros). Para a consecução destes objetivos e a sua participação na implementação das medidas educativas necessárias à sua consecução.

Essa gestão trata-se de uma dimensão abrangente e complexa, de caráter eminentemente político, uma vez que dá poder a pessoas, poder este que é legítimo no contexto educacional, na medida em que é promovido tendo por orientação a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e formação dos alunos, com a participação dos pais, da comunidade interna e externa da escola.

O mesmo se baseia no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que requer a participação de todos da comunidade escolar, bem como dos pais e da sociedade em geral. A qualidade da educação para todos resulta dessa participação conjunta e organizada, princípio da democratização da educação.

Lück (2006) afirma que, para que a gestão participativa aconteça, é necessário seguir alguns passos iniciais, que incluem:

1 - Escreva um código de valores que represente o compromisso de todos na escola com a gestão participativa. Frases que abordam valores muitas vezes podem ser apenas uma estratégia de relações públicas. No entanto, se uma frase for desenvolvida com base na discussão de um grande grupo de funcionários, ela pode servir como um guia para o que a organização deseja alcançar. As pessoas podem ser influenciadas e motivadas por um maior senso de propósito, e frases sobre conceitos e valores podem orientar esses esforços.

2 - Construir o compromisso pessoal de todos com a escola. É preciso uma liderança forte para superar os vários obstáculos e dificuldades. Se o diretor e a equipe de apoio não estiverem envolvidos, os professores sempre questionarão se seu envolvimento está sendo levado a sério ou se é realmente válido.

3 - Promoção da formação em serviço de professores e pais para que desenvolvam as competências necessárias à ação participativa. A gestão participativa, como o ensino, é uma forma de arte quando bem praticada. No entanto, a gestão participativa é baseada em habilidades e técnicas específicas. Ao desenvolver essas habilidades, os membros da escola precisam de tempo para aperfeiçoá-las.

4 - Distribuir informações de cima para baixo na organização. O aconselhamento é um esforço de mão dupla. Se esse processo envolver a troca de ideias entre dirigentes escolares e professores, o ambiente de consulta será mais propício. E embora nem todos os professores tenham interesse em participar do processo decisório, a maioria quer saber

que um de seus pares participou do processo, representando suas percepções. A liderança participativa é uma estratégia para melhorar a qualidade da educação. É a chave para desbloquear a riqueza humana presa no sistema educacional do senso comum. (LUCK, 2006, p.89).

Portanto, saber ouvir opiniões são algumas sugestões para a realização desse tipo de trabalho. Paro (2002) menciona o diálogo como ponto fundamental da gestão participativa, pois por meio dele o sujeito se torna consciente e age de forma consciente.

O diálogo constante cria a certeza de que a liderança participativa é praticada na escola. A participação da comunidade na elaboração dos projetos educativos que pretende desenvolver se faz por meio de reuniões e encontros na própria escola.

A comunicação direta com as escolas parte do pressuposto de que elas são o lugar central da educação e, portanto, devem se tornar o polo irradiado da cultura para reproduzi-la e desenvolvê-la.

Autonomia significa que cada escola tem o poder de escolher e desenvolver seu próprio projeto educacional, devendo ser realizada uma avaliação constante do desempenho escolar, pois este será parte integrante do projeto educacional na aquisição de sua emancipação.

A comunicação aberta e clara pode ser uma estratégia eficiente que pode promover visão geral e facilitar a possibilidade de integração da comunidade escolar consigo mesma e com a comunidade local.

Gestão de Pessoas: Na gestão de pessoas, através de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se o coração do trabalho de gestão escolar

As demandas e possibilidades de atuação sob a dimensão da gestão de pessoas são múltiplas, pois interferem em todas as ações da escola e se articulam com todas as demais dimensões de gestão escolar.

O diretor da escola é um líder educacional que mobiliza e orienta todos os participantes da comunidade escolar para facilitar o desenvolvimento de uma visão global da educação, o papel da escola e todos os participantes dela; na articulação de esforços; na divisão de responsabilidades conjuntas; na formação de uma cultura de aprendizagem; na integridade, ética e equidade, expressa por meio de equipes de trabalho continuamente monitoradas, orientadas e incentivadas. (LÜCK, 2006, p. 87)

Gandin (2002) enfatiza que, como uma tendência (uma escola) dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade, numa visão estratégica que vai muito além da participação passiva de antes, mas que trata da participação como distribuição de poder, que possibilita ao sujeito conhecer a situação real da escola.

Em termos de defesa da ideia de gestão partilhada, acredita-se que há necessidade de uma escola bem gerida, organizada pela vontade da maioria e adotando uma atitude aberta e democrática. Portanto, a comunidade escolar vê-se desafiada a promover a combinação de liderança forte e atuante num processo participativo de tomada de decisões.

Sob a coordenação e orientação do gestor, a comunidade escolar constrói o Projeto Político-Pedagógico da escola. Neste aspecto, a participação de todos é primordial, assim como as formas de viabilizá-la. Não se pode ficar apenas no discurso da gestão democrática e, na prática, isto se limita à participação em eleições e assembleias.

Porém, torna-se necessário que sejam criados espaços de participação, partindo do aspecto de que a escola é pública e a sociedade precisa se apropriar desta ideia, conscientizando-se de sua responsabilidade para com o que é público no país. Por que alguém iria comprometer-se com algo que não lhe pertence?

Participação não é um simples processo de colaboração, pois, desta forma, não gera compromisso e responsabilidade com relação à determinada situação. Todos precisam entender a quem a escola serve e pertence efetivamente.

Participar e compartilhar na construção de uma escola de qualidade traz resultados para toda a comunidade. De certa forma, é fazer um investimento em algo que gera benefícios para o todo, para o social. É sentir-se parte integrante deste contexto.

Para Lück (2006), uma gestão democrática e comprometida com toda comunidade escolar, o esforço dos alunos, participação e compartilhamento dos pais são valiosos requisitos para a construção de uma escola capaz de transformar a vida desses alunos. Uma gestão comprometida pressupõe a articulação de todos os componentes que interferem na realização do trabalho educacional.

Assim, para se fazer uma gestão compartilhada não há receitas, pois ela é muito mais filosofia ou política de trabalho do que técnica. Cada organização pode criar seus próprios métodos. Porém, o trabalho de grupo é uma das ferramentas mais importantes desse modelo de gestão e, para praticá-la normalmente, é preciso recorrer a alguma forma de trabalho de grupo.

Segundo Fantini, (2013), como a gestão compartilhada implica o maior envolvimento do grupo nas decisões e o aumento da sua autonomia, a responsabilidade pelas atividades passa a ficar mais participativa entre as duas partes, chefe e grupo.

A gestão participativa e compartilhada também não resolve problemas cuja solução depende mais da competência de um único indivíduo que de uma multidão de pessoas interessadas.

Para Fonseca (2018, p.17), “é mito a ideia de que as decisões tomadas por grupo sempre têm qualidade melhor e são intrinsecamente superiores às decisões individuais.”

Acreditar nisto é aceitar a ditadura coletiva. Alerta-se, porém, que adotar uma gestão compartilhada é mudança de postura que exige a aquisição de novas habilidades e não simplesmente mudança de procedimentos. Entre a implantação e o funcionamento eficaz, é necessário tempo para o aprendizado, pois nenhuma técnica se implanta de um dia para outro, muito menos novas filosofias para gerenciar pessoas.

MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola Estadual, do município de Carauari-AM/Brazil, no período de 2020-2021. Os sujeitos da pesquisa foram 04 (quatro) professores que lecionam nas turmas do 6º ao 9º ano, e a gestora da Escola. A abordagem qualitativa vem se afirmando como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área de Educação.

O estudo de caso é um método qualitativo, geralmente consistindo no aprofundamento de uma única unidade. Serve para responder a questões que o pesquisador tem pouca influência sobre o fenômeno em estudo. No entanto, a abordagem qualitativa tem a característica de não enfatizar as variáveis envolvidas no fenômeno, mas de compreendê-lo. Sua finalidade é reconstruir a realidade em estudo, a complexidade em seu ambiente habitual e a contextualização do ambiente (SAMPIERI, 2006).

ANALISE DE RESULTADOS

Organização e entrevista

A gestão democrática baseia-se na articulação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo de gestão. Quando questionados sobre como classificam o processo de gestão escolar, responderam:

“É uma gestão democrática. Pois elas conseguem realizar, mesmo que não na totalidade, mas tentam realizar um trabalho com participação. Assumem posturas democráticas.” (P1)

“É Gestão democrática, porque presta conta das ações. Quando quer desenvolver alguma ação, esta consulta o apoio pedagógico, os docentes, para que atividades sejam desenvolvidas com qualidade.” (Coordenadora Pedagógica)

“É uma gestão é experiente, gerenciada, apresentando o controle das ações desenvolvidas nos três turnos de funcionamento. É também gestão participativa, pois promove a participação e o andamento das ações. As pessoas, funcionários, contribuem muito para um bom andamento da gestão das ações. A Escola foi dividida por setores para poder funcionar melhor.” (P2)

“É uma gestão democrática, em parte, pois a gestão precisa melhorar ainda, principalmente, porque algumas pessoas, como os funcionários, confundem gestão democrática como liberdade de fazer o que querem. Esta precisa melhorar ainda essa relação.” (P3)

“É uma gestão democrática onde todos participam; toda comunidade escolar.” (P4)

“Estamos em aprendizagem para nos tornarmos democrática. Ainda falta muita coisa. A escola, seus sujeitos, têm uma cultura que não é fácil abandonar. Isso é um aprendizado, exercício que a escola precisa fazer, já que o discurso não é novo... Já se vem falando há algum tempo.” (G1)

Nesses depoimentos fica claro que a concepção dos sujeitos sobre a gestão escolar oscila entre democrático-participativa. Então, constatou-se que as percepções dos atores em relação à concepção sobre a caracterização da gestão escolar evidenciam que muitos dos informantes admitem que a gestão da Escola seja democrático-participativa, justificando que a gestão vem implementando ações que favorecem a participação dos segmentos nas decisões de cunho administrativo, pedagógico e político.

Avaliação dos resultados

Ficou comprovado que precisa-se realmente se ter um olhar diferenciado quanto à elaboração do PPP como um documento que irá definir as ações da escola. Enfatizaram a ideia de que a construção do Projeto Político- Pedagógico deve contemplar, na sua essência, a qualidade de ensino a ser oferecida, pautando-se na gestão democrática, o qual irá definir momentos para

novos pontos de partida na transposição dos obstáculos, redimensionando a prática pedagógica, de forma que esta atenda àquilo que a maioria deseja.

Considerando que os tempos atuais refletem valores cada vez mais distantes da natureza dos seres humanos, e que a violência e a imoralidade se tornaram presenças quase normais na vida das pessoas, ressalta-se o papel da escola na formação do homem, provendo-o de mecanismos de adaptação e reconstrução do meio em que vive, tudo isso deve ser pensado no Projeto Político-Pedagógico.

Uma escola que persegue seu PPP com perseverança e viabiliza a gestão democrática em seu espaço aparece na LDB (Gestão Democrática) em conexão com o envolvimento dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico escolar e o envolvimento da comunidade escolar local nos conselhos alunos ou equivalente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é reflexo de uma produção técnica científica onde se procurou analisar como o Projeto Político-Pedagógico pode se constituir num eixo norteador de ação pedagógica no espaço escolar, tendo como método de pesquisa o estudo de caso. Os pesquisados enfatizam que a escola não pode ser meramente um instrumento de repasse de conhecimentos prontos e acabados, e também não deve ser instrumento de dominação e manutenção de privilégios, mas, ao contrário, deve estar voltada para a inclusão social, com clareza dos propósitos que estejam de acordo com os interesses da comunidade da qual faz parte.

Ficou comprovado que o Projeto Político-Pedagógico é um projeto de uma sociedade democrática, não apenas nas suas relações sociais e econômicas, mas com uma concepção ampla de educação que se preocupa com a formação de cidadãos ativos, aptos a participar da sociedade de seu tempo. Ele também permite à comunidade escolar construir, coletivamente, amplos consensos em relação à vida escolar.

No entanto, o mais importante é que esse Projeto desenvolvido por toda comunidade escolar propõe a vivência de um exercício reflexivo e constante, direcionado para a tomada conjunta de decisões e para uma ação pedagógica relacionada à realidade conhecida, podendo representar a grande oportunidade que a comunidade tem para definir coletivamente o seu futuro.

Ainda, quanto à gestão democrática, reforçam que esta não depende unicamente do gestor, por mais que ele tenha a intenção de ser democrático. Um bom trabalho, nessa perspectiva, só é possível quando toda a comunidade escolar se propõe a esse fim.

REFERÊNCIAS

DEMO. A competência é descrita por Terezinha Rios (1997, p. 129).

FANTINI, Tania Sueli. A gestão compartilhada como elemento fundante da escola comunitária. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Itajaí, 2019 Disponível em: siaibib01.univali.br (Acesso março de 2021).

FONSECA, V. Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2018.

GANDIN, D. Planejamento como prática educativa. 5ª ed., São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 5692/71 (revogada). Brasília :Gráfica Oficial, 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20.12.1996 (em vigor). Brasília: Gráfica Oficial, 1996.

LUCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PARO Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 2002.

SAMPIERI, Roberto Hernández. Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

Acesso e permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no espaço escolar

Access and permanence of youth and adult education students (EJA) in the escolar space

Naildo de Menezes Bezerra

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas

Orientador: Dr^a. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira

Coorientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.19

RESUMO

O presente estudo trata do acesso e permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Tendo como objetivo geral “Identificar como ocorreu o acesso e permanência de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública Estadual”. Como metodologia foi utilizada uma pesquisa do tipo qualitativa com uso dos métodos de procedimento e de abordagem o estudo de caso indutivo. Versa sobre: fatores que influenciaram de forma negativa o acesso e permanência de alunos da EJA na escola foco desta pesquisa o que poderia ter sido melhorado para facilitar o acesso e permanência de alunos da EJA. Os principais resultados apontam que os alunos apresentam histórias similares. Enxergam a escola como uma possibilidade de ascensão social, de qualificação para alcançarem um bom emprego. Outro ponto a destacar é a necessidade de formação dos professores para lidar com esse público, que se precisa desenvolver políticas públicas que viabilize maior rentabilidade ao ensino.

Palavras-chave: educação. professor. jovens. adultos. aluno.

ABSTRACT

This study deals with the access and permanence of students in Youth and Adult Education. With the general objective “To identify how the access and permanence of students of Youth and Adult Education in a State public school occurred”. As a methodology, a qualitative research was used, using the case study and the inductive method of procedure and approach, respectively. It deals with: factors that negatively influenced the access and permanence of EJA students in the school that is the focus of this research and what could have been improved to facilitate the access and permanence of EJA students. The main results indicate that students have similar stories. They see the school as a possibility of social ascension, of qualification to get a good job. Another point to highlight is the need to train teachers to deal with this public, which needs to develop public policies that make teaching more profitable.

Keywords: education. teacher. young. adults. student.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da Educação de Jovens e Adultos – EJA, e faz uma abordagem específica sobre o ingresso e a permanência de alunos nessa modalidade de ensino. O tema foi escolhido por ser uma modalidade de ensino comum em muitas escolas públicas e por apresentar, quase sempre, um nível elevado de evasão escolar.

A Constituição Federal de 1988 garante, no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado. Nesse Artigo já está garantido o direito de acesso à educação para todos, entretanto, o Art. 208, inciso I, discrimina de forma detalhada a abrangência desse direito, de forma a efetivá-lo, inclusive para aqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso na idade apropriada, determinando que: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p.117).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que, quanto ao amparo legal, está totalmente coberta, cabendo apenas às instituições educacionais tornarem operacional o que está descrito nas leis de forma que sejam materializadas em políticas públicas efetivas. **Situação Problema:** O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou na modalidade de ensino EJA-Educação de Jovens e Adultos, um número elevado de evasão no espaço escolar. Diante disso procurou-se saber: Quais os fatores que influenciaram de forma positiva para o acesso e permanência dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de Manicoré-AM/Brasil.

Objetivo geral: Identificar como ocorreu o acesso e permanência de alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual foco desta pesquisa.

Embora haja uma vasta literatura sobre o tema educação de Jovens e Adultos, há um volume reduzido de estudos que busca apresentar uma análise detalhada sobre todo o processo que rege essa modalidade de ensino, desde o acesso até a permanência e consequente conclusão das etapas necessárias para que o jovem/adulto possa concluir o nível fundamental ou médio e assim ter os meios para dar continuidade aos seus estudos. A modalidade de ensino é fundamental para que jovens e adultos possam retomar os estudos e, com isso, dar o primeiro passo na carreira.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com o artigo 37 da lei n. 13.632, de 6 de março de 2018, a EJA é destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade certa e constituirá uma ferramenta de educação e aprendizagem ao longo da vida.

A partir dessa premissa, a EJA proporciona a continuidade aos estudos para dois públicos alvos específicos, sendo o primeiro os jovens a partir dos quinze anos de idade, que destoam da idade comum aos demais alunos em uma sala de aula de ensino regular. Outro público alvo contemplado com a EJA são alunos que não tiveram acesso à educação, ou tiveram e não deram sequência, e por isso não concluíram o ensino em idade própria.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem três funções: a Função Reparadora, a Função Equalizadora e a Função Qualificadora ou Permanente. Essas funções são baseadas nos objetivos pretendidos com a implantação de uma modalidade que busca reparar as distorções decorrentes das condições sociais, equilibrar essas condições por meio da promoção da inclusão social baseada na educação e promover a efetividade da educação do aluno de forma a mantê-lo em um processo de melhoria contínua.

Soares (2011), diz que a EJA é apontada pelo MEC – Ministério da Educação, como um avanço, visto que reafirmam essa modalidade de ensino como o princípio de equidade e qualificação. As próprias diretrizes curriculares preveem essa implantação de meios para promover a equidade de forma a substituir a ideia anterior de que o ensino de jovens e adultos era apenas uma forma de compensação e suprimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB nº 11/2000, definem a EJA como modalidade de educação básica e como direito civil, afastando-se da ideia de remuneração e prestação e em direção à ideia de Reparação, Equidade e Qualificação – que constitui uma conquista e um progresso. (BRASIL, 2002, p. 17)

Desse modo, o texto traz a afirmativa de que as Diretrizes Curriculares surgem tanto para regulamentar a EJA, quanto para firmá-lo enquanto modalidade plena de ensino, que tem como competência, responsabilizar-se pela reparação social, igualdade e qualificação do aluno para a vida em sociedade. Essa função proporciona reais oportunidades para que o adulto possa formar-se ou qualificar-se e estar melhor preparado para vivenciar as oportunidades oferecidas pela vida em sociedade.

A função equalizadora permite que o aluno, ao concluir os seus estudos, encontre o seu lugar ao sol, seu espaço em um ambiente de trabalho mais humanizado. Torna possível que o seu aprendizado vá além do ato de aprender a ler e escrever, fato que ocorria de forma passiva em um passado recente. Sua identidade passa a ser construída no decorrer dos anos na busca por aquisição de conhecimentos que possam melhorar a sua vida, essa procura visa, sobretudo, sua emancipação pessoal das amarras impostas pela “ignorância” que o impedem de progredir.

A Lei de n. 9394/96 incorpora, dentro de sua concepção, a mais ampla introdução no que concerne a EJA e abre novas perspectivas referentes à Educação de Jovens e Adultos, concebida na pluralidade das vivências humanas. À proporção que aponta a seção V, da LBD:

[... Função qualificadora (...)Essa população carente de assistência educacional tardia se divide em três grupos bem distintos: primeiro, os reconhecidamente analfabetos; Em segundo lugar, aqueles que frequentavam a escola passavam pouco tempo lá e, portanto, não tinham tempo para digerir o que aprenderam superficialmente. São os analfabetos funcionais; terceiro, aqueles que estavam na escola em tempo parcial. Estes carecem de uma política de serviço própria que lhes proporcione os meios adequados para a superação da escolarização ou da escolarização inadequada [...] (BRASIL, 1996, p. 310).

Nesse contexto educacional o cidadão educando da EJA toma para si as rédeas da construção de seus conhecimentos, diante da compreensão acerca de seus processos de trabalho, de cultura, de criação, de produção. A EJA se apresenta com essa função que seja possível esse autoconhecimento, enquanto sujeito de um processo educativo, confirmando saberes adquiridos para muito além da educação escolar, ou seja, em sua própria vida.

Essa modalidade de ensino tem a possibilidade de permitir a construção, assim como a apropriação de conhecimentos, que contribuirão para o universo do trabalho e do pleno exercício da cidadania por parte dos alunos. Com isso o aluno tem a possibilidade de atribuir um novo significado às suas experiências socioculturais, moldando suas experiências, contribuindo para a evolução do meio onde está inserido.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma modalidade de ensino que deixa perceptível que há duas formas de aprender: no ambiente forma escolar e na convivência do dia a dia pelo mundo. Parecem ser situações díspares, mas ao serem olhadas pelo prisma da educação tudo é compreendido como aprendizado e independe da forma como este acontece.

No cenário do mundo globalizado, toma-se conhecimento por todos os sistemas de divulgação de informação que a educação é o único instrumento capaz de mudar o mundo. Assim, se a educação for compreendida de forma técnica, formadora de jovens e adultos, promovendo um aprendizado satisfatório será possível dar continuidade ao processo de ensino deles, incen-

tivando-os a estar sempre em busca de mais aprendizado.

Principalmente quando se refere às políticas públicas, porque se de fato alfabetizar adultos é um processo simples, algo que depende só do método, não é necessariamente precisa uma formação, uma especialização, para quem vai trabalhar diretamente com a alfabetização do adulto.

Para Soek, o alfabetizador da EJA precisa atuar de forma a ser seguido como exemplo pelo aluno, assumindo o seu papel de forma a promover o próprio desenvolvimento a partir do exercício da atividade educacional. Assim, para promover a inclusão do aluno, é necessário que o professor busque realizar a sua inclusão também.

O alfabetizador é percebido não como técnico que se limita a cumprir o que os outros lhe ditam fora da escola, mas como agente ativo de seu próprio desenvolvimento, um profissional que, com base na reflexão de prática, constrói conhecimento, e constrói a si próprio. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a constituição da identidade do alfabetizador de jovens e adultos e os próprios alfabetizados precisam se ver e se reconhecerem enquanto sujeitos históricos e sociais da dinâmica educacional. (SOEK, 2009, p. 24)

O professor da EJA precisa ir além da sala de aula para que os alunos possam também participar ativamente do próprio desenvolvimento como pessoa, como cidadão, o ato de ensinar não pode se limitar ao espaço físico da sala de aula, nem no conteúdo pré-determinado dentro do programa educacional. O professor precisa estimular em si uma identidade consciente de seu papel como educador e desse papel no desenvolvimento pleno do estudante, para que este possa usufruir o direito que lhe foi suprimido, o direito de ter acesso a uma educação de qualidade.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos

De acordo com a Conferência Nacional de Educação Básica realizada em 2008, para a efetivação da educação de jovens e adultos é necessário consolidar uma política de educação de jovens e adultos (EJA) que será implementada para garantir a educação integral, alfabetização e os demais níveis escolares ao longo da vida, incluindo aqueles em situação de privação de liberdade. Essa política, pautada pela inclusão e qualidade social, prevê um processo administrativo e de financiamento que assegure a igualdade de condições da EJA em relação às demais fases e modalidades da educação básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação e uma política de formação específica, com formação constante para o professor que atua nesta forma de ensino.

Ao compreender o funcionamento da EJA, sob os parâmetros das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Surge a reflexão sobre as suas práticas executáveis. A formação continuada permite ao aluno permear por todo o processo de ensino-aprendizagem para que assim ele tenha o seu saber reestruturado em consonância com o preparo que abarca a história de seu alfabetizador, sendo este comprometido com a sua profissão, dotado de um caráter afetivo para lidar com o educando de idade igual ou superior aos quinze anos.

Soek (2009, p.36) ressalta sobre a alfabetização o seguinte:

A alfabetização como processo educativo deve ser pensada como resultado de um trabalho coletivo e historicamente situado. É um produto das relações interpessoais e, portanto, passível de mudanças, assim como a linguagem, que não é apenas adequada para a troca de informações, nem se constitui apenas como instrumento de comunicação, seja oral ou escrita. Sua dimensão significativa vai muito além disso, pois é por meio dela que

o pensamento se organiza e se expressa nas interações sociais. A linguagem envolve ações complexas e oferece operações mentais e abstrações, ou seja, traduz a realidade de forma simbólica.

Para Soek, o professor, enquanto alfabetizador, precisa iniciar seu processo de ensino a partir de princípios que apontam para a ação-reflexão-ação, que precisa estar de acordo com a formação continuada. É de significativa relevância que o alfabetizador da EJA abstraia para si a consciência de como valorizar o outro. Isso é uma ação importante para que o aluno adquira, durante toda a sua existência, um conhecimento que irá lhe proporcionar uma nova perspectiva sobre si mesmo, enquanto cidadão emergente a partir do seu desenvolvimento cultural.

A linguagem usada pelo professor em sala de aula precisa ser de fácil compreensão, pois há de se levar em conta que a EJA é uma modalidade de ensino que está alfabetizando pessoas que não são mais crianças. Logo o emprego de uma linguagem “simplória” deve ser o elo entre este alfabetizador e o alfabetizando

Marcos Bagno (2007, p. 9) em sua obra *Preconceito linguístico: O que é? Como se faz?* Explica que:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo (...). Também a gramática não é a língua.

Para que haja uma melhor aquisição de informação por parte do aluno da EJA, é preciso que se entenda que, por vezes, ocorrerão situações em sala de aula, nas quais o professor precisará manter total atenção para compreender que a linguagem trazida por seus alunos está intrinsecamente ligada a suas raízes. Isso não quer dizer que haja uma total falta de fluência sobre a Língua Portuguesa; isso quer dizer apenas que o professor alfabetizador da EJA detém um conhecimento sobre a língua, porém, não pode se sobrepor à cultura que o alunado traz consigo.

O perfil autoritário não pode ser o perfil de um educador da EJA, senão se tornará o gerador de problemas e dificuldades na aprendizagem, o que tem sido expandido em níveis quase generalizados, pois não ocorre apenas na EJA, estão presentes em todos os ciclos e níveis escolares. A concepção de Freire (1987, p. 16) sobre isso é a seguinte:

Os movimentos de rebeldia, especialmente dos jovens, no mundo de hoje, que inevitavelmente revelam peculiaridades dos espaços em que ocorrem, manifestam-se em sua profundidade na preocupação com o homem e as pessoas, como seres no mundo e com o mundo.

A visão de Freire compreende que o profissional da educação, o professor, tem propagado por décadas as conjunturas a fim de que no exercício de sua profissão possa transmitir certezas ao alfabetizando, uma vez que, como todo adulto, necessita de certezas para viver, para que possa encontrar em sua vida a sua função, em face das matérias ministradas pela EJA.

Características dos alunos da EJA

Uma das características mais encontradas nos alunos da EJA é a baixa autoestima. O aluno inferioriza a si mesmo, por possuir dentro de si uma sensação de fracasso, por ver dedos apontados em sua direção. De fato o mundo, a sociedade não deixam passar despercebido quem não se esforça para ultrapassar as barreiras do preconceito. Cabe ao professor a tarefa de psicólogo do saber, porque enquanto a vitimização se fizer presente, a opinião do outro será

esmagadora. Sempre é tempo de aprender, de estipular uma meta pessoal. O aluno precisa interagir com o ambiente escolar, sentir-se parte integrada dele e ter a capacidade de ver além, de entender que a permanência na escola, são apenas vivências tardias que o levaram para um novo e mais alto patamar.

Sobre ações, Freire (1987, p.77) salienta que:

Se a ação livre só é livre na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criativas humanas, se a luta por uma sociedade livre não é livre, a menos que se torne uma luta cada vez maior grau de individualidade surge a liberdade [...].

Com relação ao espaço escolar, a contemporaneidade educacional ainda não foi contemplada com especificidades que exaltem a educação e toda a sua abrangência da forma que ela merece. Ou seja, a educação, embora tenha avançado em largos passos nas questões pedagógicas e técnicas, ainda não tem o reconhecimento manifestado por meio de políticas públicas que a valorize de forma adequada. A despeito da questão salarial que envolve o corpo docente, há descaso com relação ao provimento de recursos materiais básicos para a realização das aulas.

Essa realidade gera discrepâncias entre aquilo que é ofertado pela esfera pública e pela esfera privada no que se refere às condições de ensino disponibilizadas para os alunos. Mesmo depois de tanto tempo passado e de conquistas significativas, ainda há um grande abismo entre a qualidade das condições educativas oferecidas às pessoas abastadas e aos que possuem condições financeiras apenas a nível de quase subsistência.

Formação de professores na educação de jovens e adultos

A qualidade e sucesso no processo de ensino aprendizagem está especialmente atrelada à formação do professor e a sua qualificação, o Artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, determina que:

A formação de professores para atuação na educação básica é admitida em nível superior, em cursos de licenciatura, com licenciatura, em universidades e faculdades, como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e realizada prioritariamente nas quatro séries do ensino fundamental. , o oferecido no ensino médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB 9394/96).

Aqueles saberes que os professores aprendem dentro de sua própria prática docente são saberes importantes e que demonstram a sua experiência. A partir da perspectiva freiriana, esses saberes são considerados como ingênuos, porque ainda não se superaram, e ainda não alcançaram a rigorosidade metódica que caracteriza o ensino crítico. Para Freire (1997, p.35) “é ingenuidade oferecer à esperança um poder absoluto de resolução de conceitos, concepções e conteúdo”.

Os saberes da experiência são fundamentais, mas não são suficientes, e é imperativo que, em sua própria formação docente, o educador perceba que o ato de pensar certo não seja simplesmente copiado dos guias de pedagogia. Pelo contrário, para que isso seja a superação da ingenuidade, tem que ser reproduzida pelo próprio professor, fundamentado pelos estudos e em comunhão com o professor, com a sua proposta pessoal de aprendizagem e de linguagem transmitida. Para Vygotsky (1988, p. 97) a linguagem é:

[...] O mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, pois o libera dos vínculos contextuais imediatos. O desenvolvimento dos processos mentais superiores depende de descontextualização e a linguagem serve muito bem para isso na medida em que o uso de signos linguísticos (palavras, no caso), permitem que o indivíduo se afaste cada vez mais de um contexto, o domínio da linguagem abstrata, descontextualizada, flexibiliza o pensamento conceitual e proposicional.

É de grande relevância que a reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, voltando-se sobre si mesma, perceba-se como tal e vá se tornando crítica. Ou seja, o pontapé inicial para que o professor perca a sua ingenuidade dentro da sala de aula, no ambiente escolar, onde ele esteja como professor e possa conquistar a auto criticidade. Justamente por esse fato, a arrogância não produz sujeitos críticos, mas ingênuos, por serem incapazes de se superar.

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas desde que sejam suficientemente claras e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e, assim, atuem como âncoras para novas ideias, conceitos ou afirmações. Significativo na estrutura cognitiva pré-existente. (MOREIRA e MASINI, 2006, p. 104)

O arrogante pensa que está pronto quando se vê como o portador indiscutível da verdade, e quando está convencido de que a fração de conhecimento que já conhece é suficiente, perde a consciência do significado de sua prática. A partir daí ele tende a reproduzir os erros que não admite, imaginando que estão certos, tornando-se vítima de sua própria arrogância e intimidando os alunos com ele.

Na formação de professores, o momento fundamental é a reflexão crítica da própria prática. O pensamento crítico sobre a prática de hoje ou a prática de ontem significa que a próxima prática pode ser melhorada. O discurso teórico necessário à reflexão crítica tende a ser tão concreto que pode ser confundido com a prática.

Em relação ao grupo, seu perfil está historicamente consubstanciado na cultura profissional, como patrimônio que garante a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias de reparação adaptadas a cada realidade sócio-histórica. (ESTRELA, 1997, p.47).

Os professores bem sucedidos nesse exercício de parar e analisar a própria atuação, distanciando-se para compreender melhor a si, abstraindo a prática e transformando-a em conceitos para depois retornar às atividades. Esse retornar se manifesta modificado pela reflexão e por isso conquista grande inteligência pedagógica e, ao mesmo tempo, quanto mais o professor assume esse exercício dinâmico de reflexão crítica sobre a sua própria prática, melhor ele percebe as razões que o levam a se comportar de determinada maneira. O professor se torna capaz de ser o sujeito da própria mudança, agora pelo fato de ter consciência de sua própria situação.

MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública estadual no município de Manicoré-AM/Brasil Inicialmente foi efetuada consulta junto à gestão da Escola. A seguir foi solicitado junto à secretaria da escola as informações referentes ao total de alunos matriculados na EJA nos anos de 2018 a 2021, bem como o total de desistentes. Essas informações foram compiladas e organizadas em uma tabela específica para análise.

A seguir foram selecionados alunos e professores por amostragem para aplicação de entrevista, visando identificar os fatores que dificultam e facilitam a Educação de Jovens e Adultos, bem como quais as oportunidades de melhorias.

A pesquisa realizada para a elaboração deste estudo foi **exploratória descritiva** com enfoque **qualitativo e quantitativo**. Essa metodologia foi utilizada tendo em vista que a sua utilização associada ao método de abordagem que, embora busque uma generalização de particularidades, permite uma compreensão do objeto de estudo em consonância com o objetivo geral.

Com base na definição das variáveis a partir dos objetivos propostos, foram elaborados roteiros de entrevistas para aplicar junto aos professores e alunos selecionados bem como a secretaria da escola estudada. Após consulta junto à gestão da escola quanto a haver ou não impedimento para a realização da pesquisa, cuja resposta foi favorável à sua realização, foi entregue na secretaria da escola o roteiro de entrevista consolidado em uma tabela a ser preenchida com as informações de alunos matriculados e desistentes da EJA referentes aos anos de 2018 a 2021.

ANALISE DE RESULTADOS

A presente pesquisa deu-se em época pandêmica do covid-19, neste período as escolas brasileiras estavam parcialmente com modalidades híbridas e remotas. Durante a coleta de dados foi questionado à secretaria se ocorreu alguma situação que pudesse ter influenciado nos resultados e a resposta foi que durante o ano de 2020 iniciou a Pandemia Covid-19 e a escola adotou procedimentos para facilitar a aprovação dos alunos visando não prejudicar o tempo de estudo deles. Isso implicou no resultado de 2020 que teve 100% de aprovação.

Na tabela a seguir estão mais bem explicitados esses números, inclusive com o valor percentual relativo de cada informação.

Tabela 4 - Total de alunos matriculados, aprovados e reprovados/desistentes

Ano	Matriculados	Aprovados / %	Reprovados / Desistentes / %
2018	317	205 / 64,67%	112 / 35,33
2019	328	206 / 62,80%	122 / 37,20
2020	242	242 / 100%	00 / 0,00*
2021	213	129 / 60,56	84 / 39,44

Fonte: o Autor (2021)

Embora o índice de aprovação esteja acima de 60%, o índice de reprovação ainda é muito alto, considerando uma média acima de 35% levando também em conta a Pandemia em 2020 que fez as escolas adotarem um procedimento para facilitar a aprovação dos alunos.

Mesmo assim, é possível observar que o total de matriculados caiu de forma considerável no ano de 2020 e 2021, porém não é possível identificar que motivou essa queda, uma vez que a matrícula de 2020 ocorreu antes do início da Pandemia Covid-19, induzindo à conclusão de que esta não teve interferência nesse resultado.

Os dados demonstram que, mesmo havendo uma queda acentuada no número de matriculados nos anos de 2020 e 2021 a proporção de reprovados no ano de 2021 foi maior que a ocorrida nos anos de 2018 e 2019. Naqueles anos o percentual de reprovados/desistentes com relação ao total de matriculados foi de 35,33% e 37,20%, respectivamente, porém em 2021 está previsto um percentual de 39,44%.

A justificativa apresentada pela secretaria da escola é que, por causa das condições impostas pela Pandemia Covid-19, assim como o número de matriculados, o total de desistentes ou reprovados sofreu influência. Com o isolamento social, os professores adotaram o ensino remoto com o envio de material e atividades impressas, porém nem todos conseguem acompanhar essa forma de estudar.

Constatou-se que há um esforço por parte da escola fazer com que a Educação de Jovens e Adultos cumpra com as suas funções de forma que seja efetivada a inclusão social dos alunos. Entretanto, apesar de o acesso ser facilitado para a oferta de vagas, há um número considerável de reprovados ou desistentes bem como evadidos.

Quanto aos fatores que contribuem de alguma forma para a permanência dos alunos no curso até sua conclusão, de acordo com os dados levantados, apresenta-se o papel do professor. Embora nenhum dos docentes possui especialização para atuar na modalidade da EJA, torna-se essencial que os docentes compreendam que na atual sociedade globalizada a inovação e a atualização constante são imprescindíveis no processo educativo. É preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, pesquisa e ensino, ou seja, a construção de uma prática permeada pelo envolvimento do docente em projetos próprios e fundamentados, reconhecendo toda a complexidade que encontramos na EJA.

A educação na EJA exige uma formação científica técnica e política do educador, onde, aliada a uma prática pedagógica crítica e consciente tornará a construção do conhecimento significativo e consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, assim como a elaboração do artigo permitiu identificar como ocorre o acesso do alunos na modalidade de Jovens e adultos e quais as principais características que um professor deve possuir ao atuar com jovens e adultos, além de compreender a importância de considerar o conhecimento trazido pelo aluno no seu dia-a-dia.

Tornar o aluno um ser crítico, atuante e participativo é requisito básico ao professor. O educador é um mediador do conhecimento em sala de aula e em muitas vezes, o espelho para muitos educandos.

O papel do professor foi evidenciado como fator positivo na maioria das manifestações, inclusive como facilitador para que o aluno pudesse aprender o que foi ensinado evitando frustrações. A duração do curso, comprada com a duração do ensino regular, também foi citado com maior frequência, tendo em vista que isso facilita a conclusão do curso.

Uma condição interessante que foi manifestada é sobre o posicionamento de alguns patrões que procuram facilitar o estudo dos alunos, compatibilizando o horário de forma que o empregado possa chegar a tempo às aulas tendo um mínimo de descanso. Esse nível de consciência tanto do empregador, ao proporcionar tempo para o empregado, quanto do aluno, ao reconhecer que o ato do patrão é um ato de incentivo, se configura em um fator de destaque na colaboração para a permanência do aluno no curso da EJA.

Quanto a sugestões de melhoria para incentivar a permanência dos alunos no curso da

EJA os professores e alunos apresentaram várias sugestões de ações. Para melhor compreensão essas sugestões estão divididas em três categorias de acordo com os responsáveis pelas ações a serem adotadas, ou seja, escola, professores, alunos, autoridades.

As sugestões para a escola: compreender a realidade do aluno, acolher melhor os alunos, melhorar a merenda, divulgar a importância de se concluir os estudos, melhorar a merenda, melhorar as condições do espaço físico, divulgar fotos de alunos que concluíram a EJA, reduzir a frequência de aulas presenciais e mais atividades em casa.

Para os professores: melhorar as aulas, incentivar os alunos a estudar, aulas mais animadas, não faltar para ter todos os tempos de aula. Para o aluno: comprometimento com os estudos.

Para governantes: auxílio financeiro ao estudante e bolsas universitárias para quem conclui o ensino médio na EJA, criar junto à EJA cursos profissionalizantes e disponibilizar cursos extras.

As sugestões a serem adotadas pela escola e autoridades para incentivar a permanência dos alunos no curso da EJA exigem demanda de recursos financeiros, porém em baixo volume, podendo ser utilizados recursos orçamentários já disponíveis apenas melhorando a eficiência dessa utilização. Apesar da exigência ou não de recursos, todas as ações propostas requerem uma mudança de postura, seja da gestão escolar, dos professores e alunos, ou das autoridades com poder de decisão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 12 dez. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In Política e Educação no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

ESTRELA, M. T. (Org.) Viver e Construir a profissão docente. Lisboa: Porto, 1997.

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 3ª Ed. São Paulo: Autores Associados. 1987.

SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais. Editora DP&A, RJ, 2011.

SOEK, Ana Maria. Fundamentos e metodologia da educação de jovens e adultos. Curitiba: Editora Fael, 2009.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Evasão na educação de jovens e adultos (EJA): causas e consequências

Escape in youth and adult education (EJA): causes and consequences

Charles Maciel Lopes

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descriptiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr^a. Catarina Costa Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.20

RESUMO

Este estudo trata da temática da Educação de Jovens e Adultos, particularmente naquilo que implica pensar as causas do abandono da escola por seus sujeitos. Nesse sentido, toma como ponto de partida para suas análises a causa da evasão. O objetivo foi conhecer quais os fatores internos e externos que colaboram para a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma modalidade educacional que tem apresentado altos índices de evasão. Diante dessa realidade, a presente investigação foi realizada com base numa abordagem quantiquantitativa de pesquisa, com uso da metodologia de estudo de caso. Para a coleta dos dados, o questionário foi utilizado como instrumento de pesquisa para os alunos, e uma entrevista com o Gestor da unidade escolar pública. O questionário foi composto por questões estruturadas, de múltipla escolha. Os resultados indicam que parte dos estudantes que evadem são por motivos de ordem econômica, familiares e pessoais.

Palavras-chave: evasão. educação de jovens e adultos (EJA). consequências.

ABSTRACT

This study deals with the theme of Youth and Adult Education, particularly in what implies thinking about the causes of school dropout by its subjects. In this sense, it takes as a starting point for its analysis the cause of dropout. The objective was to know which internal and external factors contribute to dropout in Youth and Adult Education (EJA). An educational modality that has shown high dropout rates. Given this reality, the present investigation was carried out based on a quantitative-qualitative research approach, using the case study methodology. For data collection, the questionnaire was used as a research instrument for the students, and an interview with the Manager of the public school unit. The questionnaire consisted of structured, multiple-choice questions. The results indicate that part of the students who drop out are for economic, family and personal reasons.

Keywords: evasion. youth and adult education (EJA). consequences.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto da pesquisa de Mestrado desenvolvida na linha das ciências da educação com ênfase na evasão escolar nas turmas da modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Estudos sobre evasão e persistência escolar têm se concentrado em encontrar os principais motivos pelos quais os alunos não concluem seus estudos. Presume-se que haja uma insatisfação com o curso, pois quando se começa o ano letivo geralmente se tem uma sala completa e em meados do curso vão evadindo gradativamente.

Entre os fatores desta variável estão: a) instalações inadequadas. Alunos, que trabalham e ainda tem que estudar no período noturno; b) desempenho do professor com metodologias que precisam serem inovadas; c) dificuldade no aprendizado; d) pobreza e situação econômica desfavorável.

Desta forma, subentende que se torna um desafio para a escola atender as especificidades desses jovens e adultos trabalhadores, possibilitando a permanência nos estudos por meio efetivo de projetos de combate à evasão escolar, cumprindo um papel fundamental no resgate da garantia dos direitos desses alunos.

Sendo assim, torna-se pertinente levantar a questões norteadora: **Pergunta Central:** Qual a realidade vivenciada pelos alunos que frequentam a educação de jovens e adultos em uma escola pública no município de Carauari/ AM? **Objetivo geral:** Conhecer quais os fatores internos e externos que colaboram para a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola estadual no município de Carauari-AM/Brasil, no período de 2020-2021.

Espera-se que esta pesquisa venha contribuir com o ensino aprendizagem de forma a lapidar o objeto e compreender as discussões travadas na EJA e, ao final, guarda recorrências com o levantamento realizado, como também singularidades.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROCESSOS E PRÁTICAS

A educação de jovens e adultos compreende um conjunto de múltiplos processos e práticas formais e informais relacionados à educação básica e geral, e à aquisição de conhecimentos culturais, sociais, técnicos e profissionais, estendendo-se a quase todas as áreas da vida social. Sobre as temáticas atribuídas a esta modalidade de ensino Haddad (2010) esclarece que, a educação de jovens e adultos tem uma trajetória histórica de descontinuidades, marcada por uma diversidade de programas, muitas vezes não caracterizando a escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e a inclusão escolar nas áreas de EJA é um tema pouco discutido no Brasil. Parece que tal invisibilidade está relacionada à falta de atenção dada à população. A Educação Especial (SE) é um processo de ensino voltado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alto nível de habilidade / dom (Brasil, 2008). Assim como a EJA no Brasil se organizou em uma perspectiva social e com ações compensatórias pela falta de acesso da população à educação formal (Cabral, Bianchini, e Gonçalves, 2018).

Nos anos 40 (1940) foi quando tudo começou na educação de jovens e adultos, é neste exato momento, que se dá o contraponto na Política Educacional Nacional, segundo Ribeiro (2001, p. 59), “era assim que a política educacional”

Ribeiro mostra em seu texto, um pouco da história e importância da época e a compreensão de quem foram os sujeitos da aprendizagem, como deveriam aprender e o que entendeu de significativo para esses alunos.

Quando se fala em educação de jovens e adultos no Brasil parece ser uma coisa contemporânea, mas na verdade o processo educacional no Brasil, nunca foi tão difícil de se formar como a proposta de educação de jovens e adultos.

Embora muito se tenha trabalhado para organizar o ensino de jovens e adultos, o que se conseguiu hoje, foi um espelho do que a experiência estava propondo, de cada mudança ocorrida no sistema educacional brasileiro.

A universalização do acesso à educação no Brasil é uma questão que antecede a Re-

pública Brasileira e permanece na sociedade contemporânea. O sistema educacional brasileiro tem suas raízes na visão anetnocêntrica, quando a catequização assumia uma função elementar, proporcionando também a alfabetização dos indígenas na língua portuguesa (STRELHOW, 2010).

O autor aborda a continuidade da exclusão social dirigida pela educação no Império, em que: A identidade educacional brasileira estava sendo marcada naquela época pelo elitismo que restringia a educação às classes mais ricas. As Aulas régias (latinas, gregas, filosóficas e retóricas), que eram um destaque da política pombalina, eram destinadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e homens), excluindo assim as populações negras e indígenas. (STRELHOW, 2015, p. 51)

A Constituição de 1824 garantiu “ensino fundamental gratuito para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). O primeiro censo geral em território brasileiro ocorre 48 anos após a promulgação dessa constituição. Nesse censo é possível avaliar que o analfabetismo prevaleceu na população brasileira, uma vez que 82,24% da população livre era analfabeta. Entre a população escrava, apenas 0,09% sabia ler e escrever. Ao se considerar a população de seis a 16 anos, apenas 21,44% frequentavam estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1874). O texto constitucional de 1891 não dá muita atenção à educação nem a garante como direito do cidadão.

O principal elemento da educação pública ocorre na esfera da gestão, com a descentralização dos poderes executivos. A gestão da educação básica cabia aos estados e municípios, enquanto a União era responsável pelos últimos anos e pelo ensino superior (BRASIL, 1891).

A canalização da educação básica para os municípios e estados conferiu-lhes uma posição periférica na agenda política nacional, devido ao a centralização dos recursos públicos na esfera federal e as disparidades de arrecadação de tributos na esfera regional, conforme mostra Villela (2007), quando observou que a arrecadação da região Sul entre 1854 e 1889 foi em média o dobro da da região Norte. a vinculação entre renda e educação orientava a exclusão sociopolítica das classes populares, evidenciada no parágrafo segundo do artigo 70, que não permite o voto de mendigos e analfabetos (BRASIL, 1891).

Na década de 1930, são promulgadas as Constituições de 1934 e 1937. Ambos apresentam a educação de todos os cidadãos, mas o Estado só é obrigado a providenciar a formação primária. É possível notar, neste período, a articulação com os setores econômicos, como, por exemplo, a exigência de que as indústrias e sindicatos econômicos criem escolas de estágio para os filhos dos trabalhadores em sua esfera de competência .

Em contrapartida, o governo federal buscou subsidiar essas atividades. Fávero e Freitas (2011) apontaram a ação do Estado no desenvolvimento da educação profissional, observando que: No mesmo período, o governo federal ainda incentivava a criação, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai (SENAI ou Serviço Nacional da Indústria Formação) e logo a seguir ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAI ou Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, visando a formação profissional em colaboração com os setores industriais e comerciais (p. 369).

Por um lado, os textos constitucionais de 1946 e 1967 também garantiam o ensino fundamental gratuito. Por outro lado, as seguintes fases de formação estariam só será responsabilidade do Estado quando comprovada a insuficiência de condições financeiras da família. A constituição de 1967, por sua vez, inclui também a necessidade de comprovar o efetivo andamento,

priorizando a concessão de bolsas

Por fim, a Constituição de 1988 estabelece a cobertura universal do ensino fundamental, cabendo ao Estado a atribuição de todos os níveis de ensino. Fica claro, portanto, que apenas o texto constitucional de 1891 não garantiu o ensino fundamental como direito dos cidadãos brasileiros. Este é um fato tão indicativo, uma vez que, durante o século XX, os analfabetos eram significativos

Até a década de 1980, as mulheres representavam a maior proporção entre os analfabetos. Considerando a variável cor ou raça, é possível perceber que em todos os censos populacionais a população negra obteve as menores taxas de alfabetização.

As políticas educacionais contribuíram para o aumento da desigualdade social no Brasil, repercutindo no aumento do “preconceito e da discriminação”. O enfrentamento do analfabetismo precisava considerar as demandas por educação da população além da escolaridade. Na década de 1960, destaca-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Oliveira (1989) analisa o percurso de implantação desse programa observando que o MOBRAL surgiu, portanto, como uma resposta do governo “aos anseios da população e às necessidades de desenvolvimento econômico. Uma certa pressão de organismos internacionais, certamente, também contribuiu para isso” (p. 222).

Paiva (1981) discutiu a implantação do MOBRAL a partir da concepção do erro técnico, que negligenciou a comunidade científica por meio de um regime autoritário. Entre as críticas da comunidade científica, é possível destacar a primazia de um modelo educacional tecnicista, que não possibilitou a compreensão do aluno no tempo e no espaço. Com o fim do regime militar, a narrativa política relacionada à educação retoma o discurso social.

Principalmente devido à situação de pobreza de nosso povo, o fornecimento de merenda escolar durante o ano letivo e a distribuição de livros didáticos e materiais nas escolas públicas são requisitos indispensáveis para o alcance desse objetivo.

A Constituição promulgada de 1988, em seu artigo 6º, trata a educação como direito do cidadão, destacando-a no artigo 205 como “direito de todos e dever do Estado”, concluindo no inciso I do parágrafo 2º do artigo 207 que “ensino básico obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, garantindo também a sua oferta gratuita a todos que não o frequentassem em propriedade” (BRASIL, 1988).

O início da década de 1990 foi representado pela instabilidade na esfera econômica, que geralmente resultou na exclusão da EJA do debate político. No primeiro posicionamento do presidente Itamar Franco, é possível perceber que o centro do campo educacional são os jovens.

Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) avançou no que se refere à EJA, principalmente no segundo mandato. Na proposta de seu governo, intitulada *Avança, Brasil*, a EJA é tratada como ferramenta elementar no combate à dívida histórica brasileira com grupos populacionais específicos, apontando que: A educação de jovens e adultos deve estar basicamente voltada para o resgate do social dívida no que se refere ao ensino, sem perder de vista seu papel essencial como processo de educação continuada, principalmente para aqueles que não conseguem cursar os níveis regulares de ensino na idade adequada.

Com aprovação da LDB 9394/96, a EJA se caracteriza como uma modalidade de ensino fundamental correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não cursaram ou concluíram o ensino fundamental. Esses documentos relatam mudanças conceituais e extensões produzidas a partir do final da década de 1980, utilizando o termo Juventude e Educação de Adultos para marcar ações anteriormente conhecidas como Educação Suplementar.

O Plano Nacional de Educação (PNE, ou Plano Nacional de Educação), em vigor de 2014 a 2024, tem como objetivo erradicar o analfabetismo absoluto dos final da sua implementação. Em 2015, a meta era reduzir as taxas de analfabetismo para 6,5%, fato que não ocorreu, considerando o registro de 8%. A EJA assumiu um papel de destaque no PNE por ser considerada um instrumento estratégico no combate ao analfabetismo. Ações como disponibilização de oportunidades, auxílio financeiro por meio de transferência direta de renda e oferta de serviços para presidiários do sistema prisional estão incluídas na meta nove do PNE (BRASIL, 2014).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica estabelecida pela LDB 9.394/1996 e destinada aos que não tiveram, na idade considerada adequada, acesso ao ensino fundamental e médio, ou não tiveram condições de dar continuidade aos estudos. Como parte da educação básica e com inúmeras especificidades, a EJA espera por uma educação de qualidade.

O termo “qualidade” aparece na Constituição Federal de 1988 no artigo 206, inciso sétimo, afirmando que o ensino será ministrado com a garantia de padrão de qualidade. No artigo 211, parágrafo primeiro, que trata do regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, fala da existência de um padrão mínimo da qualidade do ensino que possa garantir equalização de oportunidades educacionais mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios objetivos definidos (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) endossou o conceito de “qualidade”. O Parecer 11/2000 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Encontra-se nele a ideia de garantia do direito a uma escola de qualidade, de padrões mínimos a serem estabelecidos para a qualidade de ensino, para a qualidade de aprendizagem, enfatizando as peculiaridades da EJA.

Para discutir os assuntos da EJA, podemos fazê-lo a partir de diferentes pontos de análise. Podemos focar questões jurídicas, cognitivas, geracionais, classes sociais, gênero, raça / etnia, condições (urbanas ou rurais), contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos nos quais os sujeitos discentes da EJA e suas trajetórias de vida estão inseridos, pensando nas especificidades e diversidade desses assuntos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), seguindo a Constituição Federal de 1988, expressa no artigo 37 a primeira base para situar quem seriam os sujeitos que comporiam as aulas da EJA:

Arte. 37. A educação de jovens e adultos deve ser destinada a quem não teve acesso ou interrompeu o ensino fundamental e médio na idade adequada. § 1º Os sistemas educacionais devem proporcionar aos jovens e adultos que não puderam realizar os estudos na idade adequada, gratuitamente, oportunidades educacionais adequadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho dos alunos, por meio de cursos e exames. § 2º O Poder Público garantirá e estimulará o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola, por

meio de ações integradas e complementares. §3. A educação de jovens e adultos deve ser articulada preferencialmente com a educação profissional, nos termos da regulamentação (Brasil, 1996).

Paulo Freire uma referência na educação jovens e adultos

Paulo Freire é uma referência na educação de jovens e adultos, ele deve apresentar tal pensamento de educação, em seu processo de aprendizagem individual, ele tem uma forma de educação e alfabetização crítica e dialógica. Suas ideias podem ser vistas no Plano, que visa abranger a maior parte da população analfabeta do país, apesar de ter surgido por meio de movimentos estudantis e também da entidade sindical, que atuava pelo programa nacional de alfabetização. adultos e jovens, dentro do Ministério da Educação e com seus resultados o programa tem gerado benefícios políticos e maior apoio do governo como principal método.

Para Bordenave ao referenciar o método de alfabetização de Paulo Freire (1995), na educação problematizadora valoriza-se o processo de transformação operado pelo aluno como agente transformador da realidade. Os alunos enfrentam problemas concretos do contexto em que vivem, em situação de grupo, orientados pelo professor na identificação desses problemas, na sua análise e teorização e na procura por soluções.

A máxima ação-reflexão-ação transformadora é o eixo básico de orientação de todo o processo. Ao se sentir protagonista do processo solidário de transformação da realidade, o aluno desenvolve, pela ação participativa, a sua consciência crítica e o senso de responsabilidade democrática. Constantemente, a aprendizagem é realimentada, seja pela comparação de percepções individuais e grupais, seja via contato com a realidade, direto ou por intermédio de meios de comunicação (BORDENAVE, 1995).

Foi também pelos ensinamentos dos pais, principalmente da mãe, que aprendeu as primeiras letras e entrou na escola praticamente alfabetizado. Segundo Brandão (2005), Freire iniciou seus estudos aos seis anos em uma pequena escola, na casa da própria professora.

Aos dez anos mudou-se, com a família, para Jaboatão dos Guararapes, cidade próxima ao Recife, onde começou a perceber as injustiças do mundo. “Em Jaboatão, quando eu tinha dez anos, comecei a achar que no mundo muitas coisas não iam muito bem. Mesmo sendo apenas um menino, comecei a questionar o que poderia fazer para ajudar os homens ”(FREIRE, 2006, p. 16)

Foi em Jaboatão e Recife que Freire deu continuidade aos estudos, apesar das inúmeras dificuldades financeiras causadas pela morte de seu pai, aos 13 anos. Graças a uma bolsa de estudos, ingressou no ensino médio aos 15 anos, onde aprofundou o gosto pelas palavras e pela linguagem. “Ainda estudante, o menino Paulo começaria a descobrir uma de suas paixões que o acompanharia por toda a vida: a palavra, sua coragem, seus segredos, seus mistérios. Entre a adolescência e a juventude dedicou-se aos estudos de filologia e filosofia da linguagem ”(BRANDÃO, 2005, p: 29).

Aos 22 anos, iniciou seu curso de direito na Faculdade do Recife, formando-se em 1947. Freire, porém, praticamente não exerceu a advocacia. Desde a época da faculdade trabalhou como professor de Português e Letras, e foi sendo professor, segundo ele, que descobriu a sua grande vocação:

Os primeiros contatos de Paulo Freire com a educação de jovens e adultos foram no final

da década de 1940, quando assumiu a direção da Secretaria de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Nesse local ele trabalhou por dez anos e fez suas primeiras experiências que mais tarde levaram ao método que se tornou conhecido mundialmente.

Ele explicitou sua perspectiva de educador progressista, segundo Araújo Freire (1996), em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos e sistematizou seu pensamento na tese “Educación y Actualidad Brasileña”, apresentada em 1959, em o concurso para o curso de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, hoje Universidade do Recife.

Foi a partir de sua produção teórica e experiências anteriores, de seu trabalho na Universidade do Recife como professor a partir de 1960 e de sua relação com diferentes espaços de educação e cultura popular, como o Movimento de Cultura Popular do Recife, que a de as experiências mais significativas de sua obra: a experiência de alfabetização de Angicos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino brasileira e adotada por algumas redes privadas que recebem jovens e adultos que não tenham concluído o ensino fundamental em idade adequada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância).

O programa é dividido em etapas, que vão do ensino fundamental ao médio, com EJA no ensino fundamental voltado para jovens a partir de 15 anos e no ensino médio, incluindo alunos maiores de 18 anos, com prazo máximo de conclusão de 2 anos para ensino fundamental e 18 meses para o ensino médio. Além da modalidade presencial, o EJA oferece o curso online com certificado, permitindo que o aluno estude onde estiver e no horário mais adequado à sua rotina.

Partindo do entendimento de que a modalidade EJA permeia as etapas e se caracteriza por atender jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não concluíram o processo de escolarização da Educação Básica, argumenta-se que o BNCC é o documento base para a organização do currículo, evitando assim o risco de deixar os alunos da EJA à margem ou impossibilitados de se profissionalizarem ou mesmo continuarem os estudos no Ensino Superior.

No Brasil, o campo se consolidou com influência das ideias do educador Paulo Freire e em forte relação com o movimento de educação popular. Anísio Alves da Silva, professor paranaense, é considerado o pioneiro nesse tipo de ensino, pois no início da década de 1960, na antiga mini academia (atual Liceu Mário de Andrade, em Londrina), implantou um curso preparatório rápido para o Exame de Maturidade e a ideia foi estendida à educação geral de pessoas que haviam desistido do ensino regular. O segmento é regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, ou lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). É um dos segmentos da educação básica que recebe recursos do Fundeb.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de conquista social, mas a evasão tem contribuído para o esvaziamento das salas de aula da escola pesquisada. Analisando o documento que norteia as ações das instituições de ensino, o Político-Pedagógico Projeto (PPP), responsável por direcionar as atividades das modalidades oferecidas na escola, não havia parágrafos que incluíssem a EJA nas atividades escolares ou objetivos que a instituição deve alcançar, como a questão da evasão escolar.

O modelo escolar de educação de adultos, por sua vez, propõe, por meio de uma formação voltada para a oferta de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados, desenvolver uma educação compensatória para aqueles que não tiveram acesso à escola na 'idade adequada' ou que já frequentaram. o processo de abandono escolar.

De acordo com o modelo popular, as práticas de EJA visam contribuir para a formação de atores sociais no meio popular, associando a educação à mudança social e à mobilização em torno da solução de problemas relacionados à sobrevivência e à melhoria da qualidade de vida dos grupos populares.

Por outro lado, as práticas de EJA que seguem o modelo escolar têm como principal objetivo permitir que adultos e jovens 'adultos', que não frequentaram a escola ou que abandonaram a escola, realizem seu processo educacional formal para que possam adquirir as competências culturais e sociais necessárias ao atendimento das demandas relacionadas à família, ao mercado de trabalho e ao exercício dos seus direitos de cidadão.

Na perspectiva do modelo sistemático ou escolar da EJA, os projetos desenvolvem o seu processo de qualificação destacando o caráter de instrumentalização do processo.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública da Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021. Visando atender aos objetivos propostos no presente estudo, em termos de abordagem ela se caracteriza como quantiquantitativa, pois, além de trazer dados numéricos que demonstram a tendência do grupo investigado, procede a sua discussão e análise do seu significado.

O alcance de pesquisa está diretamente ligado ao que resulta da revisão de literatura e perspectiva de estudo, assim como dos propósitos do pesquisador, combinando os elementos no estudo. Há quatro principais tipos de alcances: exploratórios, com vistas a pesquisa de problemas pouco estudados, interpelações sob uma perspectiva inovadora, identificam conceitos promissores, preparando o a temática para novas pesquisas; descritivos, onde é considerado o fenômeno alvo do estudo e seus componentes, medindo conceitos e definindo variáveis; correlacionais, oferecendo prognósticos, explicando e quantificando relações entre as variáveis; explicativas, onde são determinadas causas de fenômenos, gerando sentido e compreensão e são altamente estruturados (SAMPIERI; COLLADO e LUCIO, 2013).

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2007) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

Se traçou o perfil dos sujeitos. Se utilizou como instrumento de pesquisa um questionário para coleta dos dados.

Para a elaboração das questões, foram levados em consideração os objetivos do estudo e as características da amostra a que as mesmas seriam submetidas. Desta forma, as questões foram claras, concisas e organizadas em concordância com as finalidades da pesquisa.

ANALISES DOS RESULTADOS

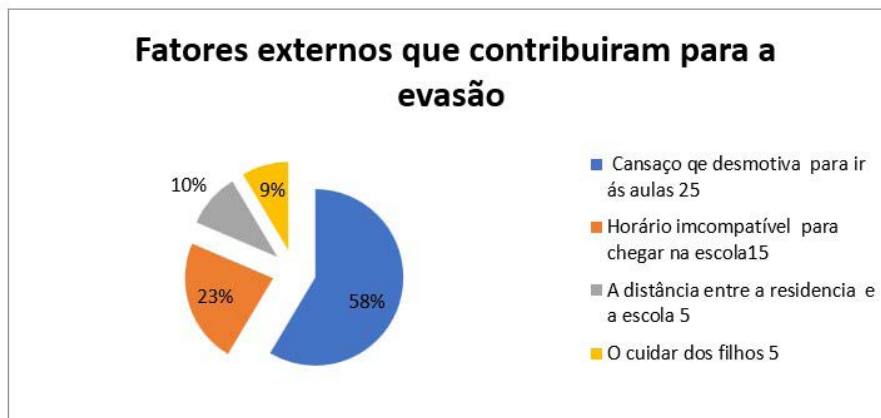
Em face dos resultados da entrevista no que se refere aos principais motivos da evasão escolar na modalidade EJA na escola. Os entrevistados alegam que seja um problema social, pois muitos alunos necessitam de uma formação para conseguir uma trabalho digno, pois os que abandonam os estudos, têm dificuldade de arranjar um prego digno, ficando em desvantagem em relação aos concluintes. Arroyo destaca que, nesse sentido:

A respeito do abandono do ambiente escolar pelo desemprego, não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente. Isto traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. (ARROYO, 2015, p.120)

O mesmo autor também acredita que muitos alunos da modalidade EJA vivem em estado de vulnerabilidade permanente, em face do desemprego que assola o Brasil.

Importante destacar que há muitos motivos que levam o aluno a deixar de estudar. O fracasso traz a frustração e o sentimento de impotência e nem todos estão preparados para lidar com frustração e impotência. A melhor fuga para esses sentimentos é simplesmente não tentar. A escola necessita viabilizar uma metodologia de ensino que seja plausível com tal déficit.

Gráfico 1- Faces da evasão



Fonte: O pesquisador (2020)

Ficou constatado que os fatores externos que contribuíram para a evasão, 58% (25 deles) afirmaram que é o cansaço que os desmotiva a ir à escola; 23% (15 deles) disseram que o horário é incompatível para chegar à escola; 10% (5 alunos) afirmaram que é a distância entre a escola e sua residência que dificulta sua ida à escola, e 8% (5 deles) afirmaram que têm que cuidar dos filhos.

A maioria dos alunos que estudam na modalidade EJA desiste de ir à escola por não conseguir ter uma conexão trabalho-estudo, porque, na maioria das vezes, saem tarde de seus trabalhos e não conseguem acompanhar as atividades aplicadas em sala de aula. Fatores como cansaço, muitas vezes faz o aluno reprovar por faltas.

Visto que os sujeitos que chegam à EJA são marcados por trajetórias distintas que desafiam o fazer da escola, atendê-los requer profissionais preparados, além de um arcabouço pedagógico diferenciado que faça a ligação entre escola e vida social juvenil. Exige ainda um olhar diferenciado sobre os educandos e as suas histórias, vislumbrando em cada um deles cidadãos de direitos. Complementa-se com o pensar de Arroyo (2015):

Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Consequentemente levará a uma nova compreensão da EJA. (ARROYO, 2015, p. 25).

Desse modo, ressalta-se a importância do professor no processo relativo à evasão, pois este pode estar corroborando para que este fator negativo esteja acontecendo ou sendo evitado. O professor ele necessita dialogar diariamente com seus alunos, pois desta forma apreenderá o máximo de informações sobre eles, e estas lhes servirão de instrumento para o entendimento da realidade da qual o aluno está inserido, demonstrando-lhe afeto e importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto para esta investigação neste artigo foi conhecer quais são os fatores internos e externos que colaboram para a evasão na (EJA) em uma escola pública na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021. Ficou comprovado que a necessidade de trabalhar é um dos fatores determinantes para o abandono dos estudos, mais que existem outros fatores tais como a desmotivação devido a exaustiva carga de trabalho, que reflete também no processo evasivo destes alunos.

Dentre outros motivos que se colabora para evasão escolar nas turmas da EJA é a falta de horário adequado para atendimento da modalidade, pois o cansaço para frequentar as aulas são adversos, o que reflete nas dificuldades de aprendizagem, mais sabe-se são mínimos os fatores para tais adequações.

Ao finalizar esta obra, enfatiza-se que as explicações explícitas não são um ponto final nesta problemática, que precisa-se desenvolver políticas públicas que resolva as causas da evasão, dos alunos inclusos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR: Curitiba, 2015. p. 1283-1299. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ARROYO, M. G. Passageiros da noite do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARROYO, M. G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1,

BORDENAVE Juan Díaz. Hacia una pedagogía para el desarrollo humanista sostenible. Conferência na

Universidad del Comahue, Argentina, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação, 2000. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF

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

BRASIL. Constituição (1824). Lex: Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824.

BRASIL. Constituição (1891). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de fevereiro de 1891.

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.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2008.

Cabral, R. M.; Bianchini, L. G. B.; Gonçalves, T. G. G. L. Educação Especial E educação De Jovens E Adultos: Uma Interface Em construção?. Rev. Educ. Espec. 2018, 31, 587-602.

COLLIS, Jill e Hussey, Roger. Pesquisa em Administração. 2ª Ed. Bookman. São Paulo, 2005.

COLLIS, Jill e HUSSEY, Roger. Pesquisa em Administração. 2ª. Ed. Ed. Bookman, São Paulo, 2005.I

FÁVERO, O. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). 2010.

Fávero, O., e Freitas, M.. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. Inter-Ação,36(02), 365-392, 2011.

FONSECA, E. N. Bibliometri: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.

FREIRE, P. e SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. A educação na cidade. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1996.

GIL, A C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação (São Paulo), v.14, n.1, p.43-52, jan.-jun. 1989.

PAIVA, P. Vanilda. Educação popular e educação de adultos. 8ª Ed. São Paulo: Loyola, 1981.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernandes.; LUCIO, María Del Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. 5 ed. Dados eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2013.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: <histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 19 fev 2010.

TRIVINOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1990

VILLELA, Heloisa de Oliveira. “A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX.” In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.) AS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL: do Império à República. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

A educação superior: uma avaliação a partir da implantação do curso normal superior

Higher education: an evaluation based on the implementation of the normal higher course

Suelda de Paula Souza

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciencias Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas

Orientador: Dr^a. Catarina Costa Fernandes

Coorientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.21

RESUMO

Este estudo tem como tema “A Educação Superior: uma avaliação a partir da Implementação do curso normal superior”. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, acompanhada de uma pesquisa survey, com abordagem qualitativa e o uso da triangulação para comparar os achados da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários semi-estruturados e um formulário. A amostra foi constituída por 20 (vinte) professores egressos do programa. Os dados obtidos foram transcritos, classificados e ordenados para posterior análise. Os resultados apontaram que o curso criou uma nova visão de mundo, novas aprendizagens e um novo repertório com novas metodologias para o ensino, estimulando o processo de aprendizagem dos professores que passaram a ter mais domínio dos conteúdos e, com isto, puderam criar novas ferramentas para trabalhar a disseminação de conhecimento, bem como as vertentes atitudinais dos alunos e deles próprios. Bem como os capacitou para elaborar planos de aula objetivos que possibilitam ao aluno o despertar do pensamento crítico e a elaboração de ideias próprias.

Palavras-chave: ensino superior. formação de professores. curso normal superior.

ABSTRACT

This study has as its theme “Higher Education: an evaluation from the implementation of the higher normal course”. It is an exploratory and descriptive research, accompanied by a survey research, with a qualitative approach and the use of triangulation to compare the research findings. The instruments used for data collection were semi-structured questionnaires and a form. The sample consisted of 20 (twenty) professors who had graduated from the program. The data obtained were transcribed, classified and ordered for further analysis. The results showed that the course created a new vision of the world, new learning and a new repertoire with new methodologies for teaching, stimulating the learning process of teachers who came to have more mastery of the contents and, with this, they were able to create new tools. to work on the dissemination of knowledge, as well as the attitudinal aspects of students and themselves. It also enabled them to develop objective lesson plans that enable the student to awaken critical thinking and develop their own ideas.

Keywords: higher education. teacher training. higher normal course.

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura acompanhar e incentivar a trajetória dos professores em formação, haja vista que traziam consigo dúvidas em alguns componentes curriculares advindas de formações anteriores; além de problemas familiares, pois muitos tinham que estudar e também cuidar da família; o estresse físico e mental em virtude das tarefas docentes exercidas por eles durante o ano letivo.

Ressalta-se que o funcionamento do Curso Normal Superior, no interior, foi de forma modular no período de recesso e ocorriam nos meses de janeiro e julho, as aulas foram ministradas durante seis dias por semana, com carga horária de oito horas diárias. Nesse contexto, significa

afirmar que os docentes em formação não tiveram recesso escolar por três anos. Além disso, o professor assistente teve que também lidar com a desconfiança ou preconceito de alguns professores e de pessoas da comunidade que desqualificavam o curso.

No entanto, apesar de todos os entraves e dificuldades enfrentados por eles, a maioria tinha interesse, força de vontade, sede de conhecimento e um grande desejo de concluir o curso de graduação.

A problemática neste estudo vislumbra investigar os impactos do Curso Normal Superior/PROFORMAR I e II na práxis pedagógica dos professores egressos. A vivência como docente do Curso Normal Superior fez suscitar várias questões investigativas, entre elas estão: conhecer quais as percepções dos participantes da pesquisa sobre o Curso Normal Superior I e II; detectar os impactos positivos e negativos do Curso Normal Superior na práxis pedagógica dos educadores egressos do município de Manicoré na visão dos professores participantes; assim como conhecer as informações concernentes sobre o Curso Normal Superior/PROFORMAR estão presentes nos discursos e nas práticas dos participantes da pesquisa.

Situação problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou que os professores recém formados não estavam sensibilizados para ministrarem suas aulas. Diante disso procurou-se saber: **Pergunta central:** Até que ponto o Curso Normal Superior/PROFORMAR I e II impactou nas práxis pedagógicas do educador? **objetivo Geral:** Identificar até que ponto o Curso Normal Superior/Proformar I e II impactou na práxis pedagógica dos professores egressos.

É nesta perspectiva que este artigo adquire relevância e mobiliza a investigação da autora, uma professora que, avaliar os impactos do Curso Normal Superior/PROFORMAR I e II na práxis pedagógica dos educadores egressos do Programa.

MODALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior completo dá ao aluno a formação em uma área específica, que permite o desempenho de uma profissão que exija formação própria. A formação em curso superior melhora o currículo profissional e dá mais possibilidades de entrada no mercado de trabalho.

De acordo com Neves e Martins (2016), o ensino superior no Brasil está organizado em dois segmentos bem definidos: o público e o privado. O Brasil consolidou, assim, seu sistema de ensino superior com dois grandes segmentos. As instituições públicas classificam-se em federais, estaduais e municipais. As instituições privadas em confessionais, filantrópicas, comunitárias e particulares.

Ainda Neves e Martins (2016) afirmam que:

Essa estrutura de ensino foi posteriormente formalizada na Constituição Federal de 1988 e normatizada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A gratuidade do ensino nas IES públicas foi garantida constitucionalmente (BRASIL, 1988, Artigo 206), foi definida a vinculação da receita tributária para manutenção e desenvolvimento do ensino público federal [...]. (NEVES e MARTINS, 2016, p.95)

Segundo Luz (2000, p.54), o ensino Superior no século XXI continuará a enfrentar muitos desafios, que, segundo o mesmo autor “não serão outros que aqueles enfrentados nos últimos

dias do século XX, e tampouco se diferenciarão de forma significativa no cenário latino-americano[...]. Argumenta também sobre o papel importante que a universidade tem no Brasil e na América Latina.

Nesse contexto, afirma que:

Para atender os desafios que se impõem neste próximo século em que as sociedades dependerão, principalmente, de sua capacidade de gerar e lidar com os novos conhecimentos, adaptando-se de forma compatível à rapidez dos progressos das novas tecnologias da informação e da comunicação, faz-se necessário, basicamente, enfrentarmos a questão do financiamento da educação superior e da educação como um todo. (LUZ, 2000, p.54)

De acordo com Novo (2017), o ensino superior no Brasil é principalmente um instrumento de formação profissional. Um modelo possivelmente foi adequado para a primeira metade do século XX, mas já não atende aos avanços da sociedade atual. Segundo o próprio autor, o ensino superior tem três grandes desafios a vencer: o primeiro está ligado à questão dos currículos que ficam amarrados com uma infinidade de disciplinas e cursos obrigatórios; o segundo, é o desafio da qualidade, pois se privilegia a quantidade em detrimento da qualidade dos cursos. O terceiro está atrelado a uma questão institucional, considerando que o marco legal do ensino superior no Brasil é baseado num tripé: ensino, pesquisa e extensão. Na visão desse autor, nem todas as universidades realizam essas três dimensões.

Na visão de Neves e Martins:

A oferta de ensino superior é muito homogênea. O padrão no nível de graduação tanto na IES privada quanto públicas, é o curso de bacharelado de 4 anos e o de licenciatura, voltado para a formação de professores para o ensino básico, também de 4 anos. Os cursos tecnológicos, na sua maioria, de três anos e os cursos à distância têm duração variada. No nível da pós-graduação stricto sensu são oferecidos cursos de mestrado acadêmico e mestrado profissionalizante de dois anos e cursos de doutorado de quatro anos [...]. (NEVES e MARTINS, 2016, p.95)

Quanto às formas de ingresso no ensino superior, era por meio da aprovação em exame vestibular (provas dissertativas e ou/ objetivas). A partir de 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para avaliar os alunos que concluem o ensino médio. (IDEM, 2016).

Além do Prouni, existe também o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que na visão de Neves e Martins (2016) representa uma inovação. O Sisu é um sistema informatizado, voltado para selecionar candidatos para as Instituições de Ensino Superior públicas federais. O controle desse sistema é feito pelo Ministério da Cultura (MEC).

Portanto, a partir das leituras feitas, foi possível observar que o Ensino Superior no Brasil, apesar de todas as conquistas ao longo dos anos, ainda tem muito a superar. Interessante, nesse contexto, citar um trecho da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, artigo 9, item “a” que diz: (Unesco, 1998).

Em um mundo em rápida transformação, é perceptível a necessidade de uma nova visão e um novo modelo de ensino superior, centrado no estudante. Isto exige reformas profundas, ampliação do acesso, bem como uma renovação dos conteúdos, métodos, práticas e meios de transmissão do saber, que deverão basear-se em novos tipos de vínculos e de colaboração com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade.

A partir do exposto, fica perceptível que o ensino superior precisa passar por várias transformações, para adequar-se às novas exigências da sociedade contemporânea, inclusive,

com mudanças centradas no próprio estudante, a ampliação do acesso à universidade e uma renovação do currículo, de forma a atender os vários setores sociais.

Formação de professores e os caminhos para docência

A formação de professores adequada serve como alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos. Nas palavras do educador Moacir Gadotti, “a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca”.

A formação continuada é um mecanismo necessário à vida profissional do professor e a sua prática docente. Além disso, enfatiza-se também como um direito do professor, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Com as mudanças propostas pela LDBEN, a formação inicial e continuada tornou-se essencial para o exercício do magistério, constituindo-se com um dever da União, dos Estados e Municípios investir na formação inicial e continuada dos professores.

A LDBEN nº 9.394/96, afirma que:

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação com atualizações da LDB. Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

De acordo com a citação acima, entende-se que é assegurada por lei a formação inicial e continuada para professores, podendo ser ofertado por instituições de educação ou em serviço. Entretanto, observa-se que são muitos os desafios a serem enfrentados para que esse direito se efetive, de fato.

Segundo Gatti:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2014, p. 35)

Nos parágrafos anteriores se falou dos desafios enfrentados para a formação dos professores. Nesse aspecto, a autora afirma que um dos fatores ocorreu em virtude da grande expansão das redes de ensino, sendo necessário o ingresso de uma grande quantidade de professores para atender a demanda de crianças e jovens que adentraram as escolas, o que dificultou o processo de formação desses profissionais.

A referida autora agrega também outros fatores, conforme a seguir:

“[...] resultados de pesquisas que mostram problemas sérios de qualidades nos cursos de formação de professores, tanto de nível médio, opção magistério, como os de nível superior, as licenciaturas. Mostra, em seu trabalho, os problemas existentes na própria preparação dos docentes que atuam na formação dos futuros professores, os problemas na forma como o currículo se estrutura e também nos conteúdos que precisariam ser revistos e atualizados; aponta falta de bons materiais e livros didáticos para dar apoio a essa formação, e, sobretudo a má implementação dos estágios que os professores em formação devem fazer, mas, que, em sua maioria não são realizadas de forma adequada.”

(GATTI, 2009, n/p)

Ainda na perspectiva da formação continuada, Nóvoa (2001, p.1) aborda duas situações: “o professor como agente e a escola como organização.” Segundo o autor (2001), há uma preocupação com a pessoa do professor tanto nos aspectos pedagógicos como educacional. Argumenta também que a formação depende de cada um; enfatizando os termos formar-se, autoconhecimento e autoformação e que a prática pedagógica inclui o indivíduo com suas singularidades e afetos.

No que diz respeito à escola, Nóvoa em entrevista à Nova Escola (2001) diz que “ela precisa mudar institucionalmente. [...] Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas.”

A ideia defendida pelo autor traz duas situações interessantes: a figura do professor, como o agente que precisa da formação, mas que também deve se sentir responsável por ela; de um outro lado está a escola, o lócus onde o professor ensina, mas também aprende a partir das experiências vivenciadas e partilhadas com seus pares. Nessa perspectiva está sendo evidenciada a formação em serviço.

Nesse sentido de mudança, Perrenoud (1999) comenta a respeito das transformações pelas quais a sociedade passa e o quanto a tecnologia provoca mudanças no trabalho, na comunicação e no pensamento das pessoas. A partir desse contexto, o autor sugere a formação de professores baseada para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Ele vai mais além, ao afirmar que:

Prática reflexiva e participação crítica serão entendidas aqui como orientações prioritárias da formação de professores. Mas, antes de desenvolver essa dupla tese, questionemos, de início, a própria ideia de que as transformações da sociedade clamam automaticamente por evoluções na escola e na formação de profissionais. (PERRENOUD, 1999, p.5).

Ainda segundo Perrenoud (1999), é interessante ressaltar questões relacionadas às novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o autor explica que o trabalho do professor evolui lentamente, porque depende pouco do progresso técnico. Além disso, as condições de trabalho do professor e sua cultura profissional instalam os professores em rotina, o que dificulta a evolução das práticas pedagógicas.

Na perspectiva da formação de professores, Perrenoud (2000) trabalha com o conceito de competências profissionais, que podem colaborar com o redelineamento da ação docente. Na visão do autor, a especialização de professores pode ser caracterizada como uma decisão incerta. Entretanto, diante de tantas mudanças por que passa a escola e as exigências feitas ao professor, faz-se necessário agir mesmo diante das incertezas (PERRENOUD, 1996).

Isso significa que, diante de tantas transformações e desafios que a sociedade ou mesmo a escola vivencia, sugere-se que se faça alguma coisa para mudar a realidade. No entanto, as decisões que são tomadas nem sempre é certo que darão resultados favoráveis.

Mudanças que se exigem da instituição escolar uma nova visão de educação; sendo assim, a escola deve abrir-se ao novo, ao diálogo com os professores, alunos e comunidade escolar; à organização do tempo e do espaço escolar; refletir e buscar alternativas de melhorias para as demandas escolares, como é o caso da reprovação, da exclusão e organizar, juntamente com os professores, um programa de formação continuada em serviço para professores, consi-

derando as demandas vindas desses profissionais.

A escola deve preocupar-se com a formação de um aluno crítico e reflexivo, capaz de conviver com o outro, respeitando as diferenças, tornando-os mais humanos e atuantes na sociedade.

No que diz respeito ao papel do professor, também houve mudanças, pois ele deixa de ser um transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador entre o aluno e a construção do conhecimento. O papel do professor mediador é de facilitar o processo ensino-aprendizagem, tornando o ensino significativo e criativo, fazendo a contextualização com a realidade do aluno, de forma que possa ajudá-lo a desenvolver a autonomia, a reflexão, a postura crítica e a pesquisa, contribuindo com a sua formação humana. De acordo com Pimenta,

[...] nós professores, fazemos uma mediação entre o mundo da criança, o mundo do jovem, a infância, e o mundo adulto, ou seja, entre a criança enquanto sujeito individual e o adulto enquanto sujeito social. Enquanto a criança que está no processo, que visa ser este adulto que é necessariamente um adulto cognitivo, porque nós estamos falando que a educação é um processo de humanização, a educação, ela é uma atividade exclusiva dos seres humanos, nós precisamos da educação para nos tornarmos humanos, no sentido da plenitude desse humano, enquanto ser social, diferentemente dos outros animais que não precisam do processo de educação [...]. (PIMENTA, 2007, p.41)

Ainda na perspectiva do papel do professor como mediador do conhecimento, Gadotti corrobora, afirmando que:

O educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz, e para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o fazer dos seus alunos. (GADOTTI, 2000, p.9)

A ideias expostas nos proporcionam a reflexão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e apresenta o aluno como o sujeito de sua formação. Enfatiza algumas possibilidades para essa mediação se tornar mais efetiva, como: a construção do conhecimento, a curiosidade, procurando dar novos sentidos ao que faz e ao fazer de seus alunos.

Diante disso, observamos que não é uma tarefa tão fácil, diante de tantos desafios enfrentados no cotidiano da escola, como a indisciplina, a exclusão, a falta de materiais didáticos, a reprovação, a postura autoritária de alguns gestores escolares, a resistência de alguns professores em aceitar as mudanças e permanecem com velhas posturas pedagógicas, o não aparelhamento físico e tecnológico das escolas e a ausência de um planejamento efetivo voltado à formação continuada de professores, além dos baixos salários, entre outras.

No que diz respeito ao papel da escola, pode-se pensar a partir de uma concepção social, ou seja, contribuir no sentido de preparar a criança, o jovem e o adulto para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um melhor comprometimento dessa instituição, de seus professores no sentido de trabalhar o currículo de forma contextualizada, considerando a realidade dos educandos.

Na perspectiva do fazer docente, as constantes mudanças exigem desse profissional novas competências e habilidades para trabalhar o conhecimento, contextualizando, tornando-o significativo e criativo para o educando, de forma que ele possa saber aplicá-lo em seu cotidiano.

Ainda no sentido acima, retomamos que o fazer docente nos tempos atuais não é algo simples de realizar, porque exige do professor mudanças profundas na sua forma de pensar e agir enquanto pessoa e profissional. Nessa ótica, é interessante enfatizar a capacidade de reflexão que o educador deve desenvolver sobre sua própria prática docente. Para Pimenta:

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo. (PIMENTA, 2012, p. 34)

Azzi (2012) diz que acredita no trabalho do professor e defende a sua qualificação para que ele possa se profissionalizar. Argumenta também que o docente possui uma certa autonomia em seu processo de trabalho e, junto com seus alunos, organiza e direciona a dinâmica da sala de aula, cujo resultados vão além da escola. No entanto, para que o professor tenha o controle e a autonomia é necessário que se sinta o sujeito de seu próprio trabalho.

Neste processo torna-se plausível investimento em formação inicial e continuada que priorizem, além do conhecimento específico, a prática pedagógica dos professores, considerando, para isto, a valorização do conhecimento que deve ser trabalhado de forma contextualizada, criativa, crítica e reflexiva, estimulando e valorizando instrumentos de formação que preparem os professores para a utilização das ferramentas tecnológicas e virtuais, como um dos recursos necessários para a inserção de nossos alunos à sociedade do conhecimento e da tecnologia.

MARCO METODOLÓGICO

A referida pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas públicas sendo duas estaduais e duas municipais no município de Manicoré-AM/Brasil, com professores do Ensino Fundamental I, no período de julho a dezembro de 2020-2021.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores, pertencentes à rede estadual e municipal de ensino e licenciados no Curso Normal Superior do programa/ PROFORMAR I e II. O Universo é composto por sessenta (60) professores de 4 escolas públicas, sendo 2 estaduais e 2 municipais, que atuam no Ensino Fundamental I, com turmas de 1º ao 5º ano, mas, somente vinte (20) professores aceitaram, voluntariamente, participar da pesquisa, constituindo uma mostra de 33% do universo pesquisado.

São educadores que tiveram sua formação inicial no Curso Normal Superior/PROFORMAR I e II. Ressalva-se que o critério de seleção das escolas foi realizado pela maior concentração de professores egressos do programa.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram três questionários e um formulário. O questionário é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a influência do entrevistador.

A presente investigação classifica-se como exploratória descritiva, já que tem como objetivo desenvolver, esclarecer e explorar o tema escolhido. Assim, optou-se pela pesquisa descritiva acompanhada de uma pesquisa survey.

De acordo com Costa (2019, p. 72), este tipo de pesquisa "[...] tem como objetivo primor-

dial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Com enfoque qualitativo, o enfoque qualitativo coleta informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista. Os tipos de dados coletados nesse modelo de pesquisa são narrativos, sem utilizar um sistema numérico, o tipo de abordagem é subjetivo.

ANALISE DE RESULTADOS

O PROFORMAR é um Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação, criado em 2001 pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em resposta a uma solicitação da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, objetivando cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que determinou um prazo para que os órgãos competentes ofertassem cursos de nível superior aos professores que ainda não possuísem a qualificação obrigatória para o exercício da docência. Segundo Barbosa e Ramos (2008, p.22),

A mesma Lei estabeleceu a “Década da Educação” como tempo necessário para que todos os estados da Federação pudessem se organizar, estabelecer programas específicos de formação de professores e profissionalizar as carreiras do magistério do Ensino Fundamental. (BARBOSA e RAMOS, 2008, p.22)

Segundo o mesmo autor (2008, p. 23), o referido programa, inicialmente, tinha como objetivo proporcionar formação para professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da capital e do interior, sendo 1.729 em Manaus e 3.233 do interior, totalizando 4.962 professores. Esse quantitativo estava distribuído em turmas, sendo 35 para a capital e 108 para 45 municípios do interior.

O Programa utilizou uma metodologia de ensino baseada na transmissão das aulas, via satélite, transmitida em tempo real para os municípios amazonenses. As aulas eram preparadas e ministradas por professores titulares, diretamente de um estúdio de TV, em Manaus.

De acordo com Garantizado (2009, p. 29): “As aulas roteirizadas foram reproduzidas e explanadas ao vivo, por uma equipe de professores titulares, responsáveis pela elaboração das avaliações e correção da prova final.”

Nos municípios, em cada sala de aula havia um professor assistente que organizava a sala e orientava os alunos quanto à participação nas aulas e na confecção das Dinâmicas Locais (DL's). Além disto, reforçava os conteúdos, controlava a frequência, aplicava as provas e coordenava os trabalhos como seminários, exposições, feiras, painéis, entre outros.

O período de formação desses profissionais, criou condições para que pudessem, refletir e problematizar as práticas pedagógicas tradicionais, acompanhados por professores titulares e assistentes.

Um legado importante deixado pelo programa PROFORMAR, utilizados pelos alunos de licenciatura e de outros cursos, foi a aquisição de um acervo bibliográfico destinado às bibliotecas dos Núcleos da UEA, no interior. Ressalta-se que todo o investimento com a execução do programa contou também com a parceria das prefeituras municipais (BARBOSA; RAMOS, 2008).

Este estudo é uma síntese de um projeto técnico científico de mestrado, que se usou a

principal amostragem da coleta de dados, quando se perguntou dos entrevistados sobre quais foram os maiores desafios/dificuldades encontradas na formação inicial proposto pelo CNS/PROFORMAR, as respostas encontram-se explícitas na tabela.

Tabela 1- Principais dados coletados da entrevista

PROFESSOR(A)	FALA DO(A) PROFESSOR(A)	TEMPO DE PROFISSÃO
P1	<i>“O grande desafio foi o modo de avaliação porque era muito rápida.”</i>	15
P2	<i>“Como eu trabalhava, o horário era muito apertado.”</i>	15
P3	<i>“Estava com um bebê pequeno, mas na sala de aula fui melhorando e superando as dificuldades.”</i>	16
P4	<i>“A maior dificuldade era o medo de falar em público.”</i>	18
P5	<i>“Foram as mudanças constantes de aprender e ensinar.”</i>	16
P6	<i>“Foram os seminários, tinha dificuldade de explicar.”</i>	16
P7	<i>“Foram várias, não conseguia entrar no ritmo, assimilar todo o conteúdo, tudo era muito novo para nós.”</i>	19
P8	<i>“Não tive dificuldades.”</i>	30
P9	<i>Não respondeu.</i>	32
P10	<i>“Foi a pesquisa para a conclusão do curso.”</i>	20
P11	<i>“Desafios em conciliar filhos pequenos e o curso.”</i>	16
P12	<i>“Tive dificuldades, porque tinha um comércio e não dava pra conciliar com a aula.”</i>	19
P13	<i>“Estava grávida, o cansaço físico, além dos sintomas da gravidez.”</i>	30
P14	<i>“A maior dificuldade foi quando surgiu a palavra TCC.”</i>	29
P15	<i>“A maior dificuldade foi no projeto do TCC.”</i>	31
P16	<i>“Foram vários, pois nesse tempo perdendo familiares, marido.”</i>	24
P17	<i>“O maior desafio foi no final do curso com o TCC.”</i>	22
P18	<i>“Principalmente a questão de não descansar.”</i>	27
P19	<i>“Dificuldades financeiras, com a família, construindo casa.”</i>	21
P20	<i>“A dificuldade foi a falta de base nas disciplinas mais complexas, principalmente, filosofia, sociologia e psicologia.”</i>	15

Fonte: A Pesquisadora (2021)

As respostas presentes na tabela são possíveis depreender que um dos grandes desafios enfrentados pelos professores foi a dificuldades de conciliar as tarefas do dia a dia com as atividades acadêmicas, presentes nos depoimentos dos professores P2, P3, P10, P11, P12, P15 e P18. Dentre as falas citadas, chama atenção o que afirma o prof. P18 sobre o maior desafio que ele enfrentou, foi: “Principalmente a questão de não descansar.”

Essa realidade foi pertinente a vida acadêmica da maioria dos professores em formação, pois o curso funcionava na modalidade modular de recesso, justamente no período de recesso das aulas, 8 horas por dia, 6 dias por semana, isso significou que os professores, durante 3 anos, perderam o direito ao descanso, ao lazer, a permanência por mais tempo com a família, entre outras.

Ficou comprovado que embora haja questionamentos por parte dos professores em formação referente ao programa desenvolvido para formação docente o mesmo procura articular ensino e serviço, teoria e prática, o PROFORMAR fortaleceu o processo de mudança da organização da atenção integral à saúde, com vistas à melhoria da qualidade de vida da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é parte integrante da dissertação de mestrado defendida na Universidad de La Integración de las Américas Escuela de Postgrado (UNIDA) localizada na Cidade Asunción/Paraguay, que teve como objetivo geral, Identificar até que ponto o Curso Normal Superior/Proformar I e II impactou na práxis pedagógica dos professores egressos.

Ficou comprovado que o Curso Normal Superior foi um despertar para a busca de mais conhecimentos. Em virtude disso, a maioria procurou dar continuidade aos estudos, por meio de uma segunda licenciatura ou por especialização, o que pode propiciar a realização pessoal, o aperfeiçoamento da prática docente, melhor desempenho profissional, a formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a própria prática.

A partir dos embasamentos compreende-se que as questões norteadoras deste estudo foram respondidas ao longo da pesquisa, quando apontaram as contribuições do curso para a formação e práxis dos professores. Ao mesmo tempo, as análises mostraram os desafios enfrentados pelos docentes ao longo do processo formativo, o que precisa ser repensado para futuras formações.

Em síntese, durante todo o processo de construção deste trabalho, ficou evidenciado que a formação inicial, assim como a continuada, constitui-se como um direito do professor, e são necessárias para uma melhor atuação docente, cujos resultados refletem diretamente no processo ensino-aprendizagem de nossos educandos.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Selma Garrido Pimenta (Org). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 42 - 52.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; RAMOS, José Aldemir Gomes. Proformar e a Educação no Amazonas. Manaus: Valer, 2008.

COSTA, Metodologia da Pesquisa Científica. Mafra (SC): Editora Nosde, 2019.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, n. 100, pp. 33-46, 2014.

LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. A Universidade Brasileira do Século XXI 10.5007/1518-2924.2000v5n9p54. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, [S.L.], v. 5, n. 9, p. 54-61, 31 ago. 2007. Periódica. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2000v5n9p54>.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2000v5n9p54>. Acesso em: 02 jul. 2020.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente*. 2016.

NOVO, Benigno Nuñez. Os desafios da educação superior no Brasil. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 5208, 4 out.2017 Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/60966>. Acesso em: 13 jun. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 6 de outubro 2021], pp. 1106-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 24-31-32-34-41.

O uso das tecnologias digitais no ensino de matemática durante o período de pandemia da Covid-19

The use of digital technologies in mathematics teaching during the Covid-19 pandemic period

Jacinandro de Menezes Bezerra

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr^a. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.22

RESUMO

Este estudo tem como objeto de estudo a utilização das tecnologias digitais no ensino da matemática, durante o período da Pandemia COVID-19, em escolas públicas do ensino médio, no município de Manicoré-AM/Brasil, no período de 2021-2022. Tendo como objetivo geral “Identificar as práticas docente no ensino, durante o período de pandemia da COVID-19, verificar de que forma as ferramentas tecnologias digitais, impactaram no ensino aprendizagem”. Se realizou uma pesquisa exploratória descritiva com o enfoque qualitativo apoiada na metodologia do estudo indutivo. Discorre sobre a evolução das tecnologias digitais em época pandêmica, as inovações e desafios no ensino remoto e educação à distância, os desafios dos professores frente as inovações da informação. Infraestrutura disponível pela escola e pelo professor. Os principais resultados demonstram que: o emprego das tecnologias digitais pelos professores de matemática durante o período da Pandemia COVID-19 foi muito difícil e com baixo aproveitamento em virtude de não possuírem habilidades suficiente para tal situação tecnológica emergencial.

Palavras-chave: tecnologia digital. ensino de matemática. período pandemia.

ABSTRACT

This study has as its object of study the use of digital technologies in the teaching of mathematics, during the period of the COVID-19 Pandemic, in public high schools, in the municipality of Manicoré-AM/Brazil, in the period 2021-2022. With the general objective "To identify teaching practices in teaching, during the COVID-19 pandemic period, to verify how digital technology tools impacted teaching and learning". An exploratory descriptive research was carried out with a qualitative approach supported by the methodology of the inductive study. Discusses the evolution of digital technologies in a pandemic season, the innovations and challenges in remote teaching and distance education, the challenges of teachers in the face of information innovations. Infrastructure available by the school and the teacher. The main results demonstrate that: the use of digital technologies by mathematics teachers during the COVID-19 Pandemic period was very difficult and with low performance due to not having enough skills for such an emergency technological situation.

Keywords: digital technology. mathematics teaching. pandemic period.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais vêm sendo cada vez mais utilizadas nos diversos setores da sociedade. Assim sua aplicação no ambiente educacional também encontra um vasto campo a ser explorado. Nessa busca pela adequação às transformações as instituições têm procurado justificar a implantação das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC como uma ferramenta para ajudar na condução dos processos educativos.

Nesse sentido, as tecnologias podem contribuir com novos meios, técnicas e metodologias para a efetivação de um ensino de qualidade, uma vez que fogem da rotina estabelecida pela utilização de métodos tradicionais, favorecendo e estimulando a atenção do aluno e, conseqüentemente, estimulando a sua vontade de aprender.

Situação Problema: No momento em que o mundo teve que promover o isolamento entre as pessoas por conta da Pandemia do Coronavírus, diversos setores precisaram se reinventar para dar conta de suas demandas. Na educação não foi diferente, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas e as escolas e os professores se viram obrigados a descobrir novas práticas pedagógicas para aplicação na educação formal frente a esse contexto pandêmico. Assim, surgiu a aplicação das tecnologias digitais como alternativa para contornar os problemas que surgiram com o impedimento do encontro presencial entre alunos e professores no ambiente físico escolar.

Diante desse contexto que o uso das tecnologias ganhou mais destaque no ambiente escolar, este trabalho se propõe a responder. **Pergunta Central:** Como efetivar uma prática pedagógica no ensino de matemática do ensino médio por meio das tecnologias digitais em tempos de pandemia? Para tal se apresenta o **objetivo geral:** Identificar as práticas docentes no ensino de matemática do ensino médio, durante o período de pandemia da COVID-19, tendo como ferramenta pedagógica as tecnologias digitais.

O presente trabalho parte do pressuposto de que: durante o período da pandemia da COVID-19, no ensino de matemática fez-se pouco uso das tecnologias digitais, tendo em vista o distanciamento social que obrigou alunos e professores a permanecerem em casa sem esses recursos tecnológicos, uma vez que nem todos os alunos dispõem de infraestrutura (notebook, celular e internet) adequada para as aulas remotas.

Considerando a realidade atual, em que todos foram pegos de surpresa com o advento de uma doença pandêmica, a COVID-19, doença viral com alto índice de contaminação que pode apresentar nos infectados problemas respiratórios crônicos, ocasionando procura simultânea, em massa, por instalações hospitalares, podendo gerar um colapso no Sistema de Saúde, houve a necessidade de ações para que todos pudessem se adaptar a essa nova condição de vida.

Visando manter as atividades escolares, durante o período de pandemia, muitas instituições de ensino, optaram por adotar o ensino remoto, no qual os educadores do ensino da matemática utilizariam o emprego das tecnologias digitais como forma de dar prosseguimento ao repasse dos conteúdos para os seus alunos. Apesar dos vários entraves encontrados pelos os educadores, essa foi umas das alternativas encontradas a fim de minimizar os prejuízos educacionais causados pela pandemia.

Portanto, buscar compreender essa nova realidade do processo de ensinar é de fundamental importância para os professores de matemática, justificando a realização do presente estudo uma vez que a sua relevância está determinada pela busca da compreensão de uma realidade delimitada ao ensino da matemática, mas que pode ser expandida para outras áreas do conhecimento, denotando a relevância do presente estudo.

TECNOLOGIAS E DESENVOLVIMENTO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Quanto ao uso das tecnologias, no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, pode ser que não seja o único meio de se alcançar a excelência no ambiente educacional, principalmente na busca de processos que possam levar tanto os estudos, quanto os estudiosos, a

uma direção que possibilitem alcançar algum resultado positivo.

Pinto (2005, p.352) salienta que:

O humanismo dessa tese pode ser trombeteado com as maiores probabilidades de sucesso pelo sistema de insinuação publicitária, totalmente em mãos dos poderes sociais dominantes, desejosos de acrescentar aos seus incontáveis méritos o da constituição definitiva da humanidade tecnológica redimida.

Para o autor, ao pensar em tecnologia, é imperativo que pensemos em quatro acepções que abrangem “a ciência” da epistemologia; logus da epistemologia da “técnica”; instrumento do “estudo” e “a discussão técnica”. Onde a tecnologia pode ser pensada como um conjunto de técnicas que todas as sociedades possuem, sendo assim um fenômeno social total.

O cenário atual que se vive, permeado por tecnologias, tem gerado grandes mudanças culturais, sociais e profissionais, além de fazer emergir novos desafios ao fazer escolar, perpassando tanto por questões de infraestrutura quanto em relação à formação docente para o uso pedagógico das TIC aplicadas à Educação.

Kenski (2012, p.23), em sua obra “Educação e Tecnologias: o novo ritmo da afirmação”, define as tecnologias como “a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. A autora argumenta que a ampliação das tecnologias digitais nos insere em novos padrões de comportamento e em formas de relacionamentos, as quais incidem na necessidade de adoção e reflexão sobre os tipos de formação e escolarização. Com essas demandas, a educação aberta, que até então era um conjunto de práticas com o foco voltado para utilização de tecnologias para a promoção de educação através de plataformas online, passou a ter um papel relevante na era digital e tem sido objeto de preocupação política em todo o mundo, almejando a garantia de desenvolvimento econômico e social. Mas é preciso lembrar que:

A demanda pela educação reflete-se nos educadores e em seus compromissos como pessoas e profissionais. Prover educação para todos e, ao mesmo tempo, se educar – no sentido de se aperfeiçoar e se atualizar – é o desafio social da área para todos os que nela atuam, em todos os seus tradicionais níveis de escola e nos diferenciados e ampliados espaços educacionais. A busca do “tempo perdido” é a busca paradoxal do professor em sua permanente contradição, entre ensinar e aprender. (KENSKI, 2012, p.135)

Mas a que se referi quando se fala em TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação? Para Castilho (2015, p.33) TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação “compreende a junção das telecomunicações, da informática, e das mídias eletrônicas”, configurando-se como ferramentas mediadoras do processo educacional como um todo.

As tecnologias digitais aplicadas à educação representam mais que um auxílio à prática docente, uma vez que para o seu emprego efetivo são necessárias ações que facilitem a sua utilização. Pressupõem formação continuada e constante atualização pedagógica, porque estabelece uma mudança prática, um planejamento flexível e um diálogo constante entre aluno e professor.

A realidade pedagógica encontrada nas escolas públicas demonstra um universo cognitivo que dificulta em muito a prática docente, aliado à realidade social dos alunos, há um distanciamento entre o proposto pedagogicamente e o alcançado, parcial, ou em sua totalidade, junto aos alunos. Essas afirmativas podem ser observadas no cotidiano escolar de um docente, à procura

do melhor modo de transmissão de conhecimento para seus alunos.

A era da tecnologia é marcada por aparatos tecnológicos que aproximam e estão a um *click* de distância. Nesse sentido, o aparelho celular (*smartphone*), é um aliado disponível sem precedentes, tornando real o que antes era impossível com rapidez impressionante. O avanço tecnológico está caminhando a passos largos e em alguns setores está ocorrendo com maior rapidez, modificando intensamente a vida das pessoas.

Hoje os professores têm a oportunidade de modificar as suas aulas, proporcionando aos alunos um saber mais dinâmico, promovendo uma incorporação de aprendizagem mais fácil. Para isso, o professor tem que estar atento ao que ocorre ao seu redor e assim não deixar passar despercebidas oportunidades de utilização da tecnologia digital, evitando que em pleno século XXI suas ações estejam ambientadas em época anterior.

Ainda há professores e escolas que não estão preparadas para lidar com as novas tecnologias. Isso ocorre, principalmente, porque ainda há professores que acreditam na geração de sobrecarga de trabalho ao se fazer uso das tecnologias digitais, bem como porque eles se sentem inferiores aos alunos quando o assunto é a manipulação de equipamentos que envolvam tecnologias digitais e suas aplicações. Isso é impossível de não ocorrer, uma vez que os atuais alunos nasceram na era das tecnologias digitais, porém é necessário utilizar essa condição a favor do processo de ensino.

Em contrapartida a essa maior capacidade de utilização da tecnologia digital, há um detalhe importante a ser considerado: o aluno tecnológico, não sabe coordenar a informação, conectar os diversos assuntos de determinada disciplina. Isso quem sabe é o professor, que pela natureza de seu trabalho e formação, detém passar as competências para tal.

Ao passar horas na frente de um computador procurando aumentar o seu nível de conhecimento, conhecendo novas estratégias de aprendizagem, elencando sobre si novos saberes, o professor torna-se um guia para os alunos para promover a utilização da tecnologia de forma coordenada e precisa mostrar isso aos alunos de forma a garantir segurança em si mesmo na condução de suas atividades como educador.

Sobre a perspectiva educacional de união dos saberes, compreende-se que a tecnologia une professores e alunos, uma vez que cada um traz consigo saberes diferentes e complementares. Se não houvesse a constante percepção de que é necessário manter um domínio pela imposição de autoridade dentro da sala de aula, mas ao contrário, se houvesse uma visão mais ampla, para considerar a ideia de igualdade na junção de saberes, o trabalho se tornaria mais fácil. Contudo, ainda há educadores que confundem autoridade com autoritarismo, propagando o paradigma de distanciamento entre aluno e professor.

O professor/educador precisa acima de tudo ser “humano”, saber olhar o seu entorno e o entorno que envolve os seus educandos, uma vez que quem educa com afeto pode proporcionar a possibilidade de crescimento pessoal, de conseguir algo por si próprio e fazer com que o educando acredite nele mesmo, sinta e aja como o agente transformador na sociedade em que vive (CHALITA, 2001, p.37).

Para Chalita (2001), as escolas com laboratórios não possuem equipamentos suficientes para suprir à necessidade de todos os alunos, mas se for levado em conta que de tudo é possível tirar proveito positivo para a aprendizagem significativa do aluno, seria cabível ao professor usar essa falta de equipamentos para dinamizar a aula e promover a interação social entre os alunos.

O professor precisa romper com o paradigma de que a aula precisa seguir todo um roteiro pré-determinado pelo sistema. O professor é o “único responsável” pela aprendizagem de seu aluno e seria bem mais prático ensinar os alunos a aprender do que ensinar mecanicamente alguma das tantas regras impostas pelas disciplinas e pelo sistema de ensino.

Na Escola da Ponte, o currículo não existe em função do professor – é uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do educando e uma referência permanente apropriada pelo educando. O educando é, assim, o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não são o sol do sistema curricular. (ALVES, 2002, p.18)

A profissão de professor deveria ter uma relevância maior junto à sociedade e o aluno deveria ser efetivamente o foco da educação. As disparidades existentes entre o sistema ideal e o sistema real têm levado os alunos a buscar meios de se tornarem autossuficientes, autodidatas, na busca pelo complemento daquilo que lhes é ensinado na escola. Para isso se utilizam das opções da tecnologia digital que cresce e se torna acessível a grande parte da população.

Educação, uma realidade diferente para todos que atuam na escola

Leite e Ribeiro (2012) argumentam que um dos principais empecilhos ao uso das TIC na educação brasileira é a falta de domínio dos recursos tecnológicos por muitos professores. Contudo, de acordo com Nascimento (2009) para que os educadores tenham condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir um movimento contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, “é preciso reestruturar seu processo de formação para assumir a característica de continuidade”.

De acordo com Gatti (2008), alguns estudos restringem a formação continuada a cursos estruturados formalizados oferecidos após a graduação, ou após o início da profissão, com estudos que se ampliam para qualquer atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como, por exemplo:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas secretarias de Educação ou outras instituições. Relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos. (GATTI, 2008, p. 57).

Quando o docente, compreende que o professor não é composto apenas pelo curso de graduação, há de haver um preparo constante, subidas contínuas de degraus. Todos os professores precisam ter uma formação tecnológica que os ajude a enfrentar essa nova realidade. A contínua disposição em aprender, deve permear o fazer pedagógico dos professores, pois:

Uns e outros têm do ensino a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem a necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos. (NÓVOA, 1997, p. 21).

O professor da atualidade vive em um novo contexto em sala de aula, bem diferente do que era há anos atrás. Neste sentido, é preciso pensar nas estratégias que o professor deve adotar para estabelecer o diálogo, para que o professor possa se expor mais, ter um espaço dentro da própria escola, que o ajude a conversar com seus colegas, com a gestão, com os colaboradores, mantendo um ambiente de trabalho humanista.

Para Pischelota (2015, p.17), o processo que induz para uma formação desejável requer que:

Deve se tratar não de técnicas, mas sim de metodologias de ensino – aprendizagem que incluem a aquisição do letramento digital, da autonomia e da criatividade do docente, resgatando o perfil intelectual de cada professor, e o capital social existente na escola, (...) pensada e planejada com base nas necessidades locais de cada escola e fundamentada no desenvolvimento profissional.

Pensar nessa rede estrutural para que o professor consiga integrar a sua rotina de formação continuada ou autoformação, paralelamente à preparação de aulas e à elaboração de mecanismos de avaliação, muitas vezes, é o principal desafio para quem está na escola. Anteriormente, acreditava-se que o professor, ao terminar sua formação inicial, estava preparado para a profissão pelo resto da vida. De acordo com Freire (1996), a educação é um processo permanente e contínuo, uma vez que a pessoa será sempre “inconclusa” e por isso estará sempre buscando a complementação de seu saber. Esse educador mostra que a realidade é diferente para todos que atuam na escola, principalmente para o docente que deve conscientizar-se de que a formação é permanente e no seu cotidiano.

No mesmo sentido, Jordão (2009, p.12) enfatiza que:

A formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem.

Segundo Delors (2007), a evolução rápida do próprio mundo obriga a todos os profissionais das mais diversas áreas, a buscarem conhecimentos que lhes proporcionem estar atualizados. Essa atualização deve ser buscada de forma que os conhecimentos e técnicas sejam aperfeiçoados. Nesse contexto, é necessário que o professor tenha a consciência de que a sua formação inicial não é suficiente para acompanhar a evolução tecnológica.

Reservar um espaço fixo na rotina dos professores tem trazido bons resultados para que estes recebam a sua formação, recebendo instruções para o desenvolvimento de suas práticas metodológicas e mesmo para troca de experiência de vivência entre professores. A necessidade das formações para os professores é de grande necessidade, dado o fato de que o conhecimento ali construído aprimora o seu fazer em sala de aula e, mais do que isto, esses professores potencialmente serão capacitados e atualizados nas questões relacionadas com a docência.

Ser um professor é muito mais do que cursos e certificados. Exige uma postura dentro da sala de aula, com as práticas pedagógicas e com o envolvimento de seu próprio processo formativo.

A escola, por sua vez, deve se adaptar a todas as condições para que o processo de aprendizagem seja efetivo, com uma visão mais humanista, com ações mais educativas, fundamentadas no respeito mútuo e também na solidariedade, tendo a participação do corpo docente e pedagógico, que direta ou indiretamente, possam estar comprometidos com o processo educacional, conforme salienta Mantoan (2006, p.45):

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo

clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar, sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma.

A partir do momento em que as escolas reconhecem e valorizam o diferente, a diversidade, e buscam por inovações dentro do atual modelo educativo com projetos inclusivos, há um salto, e o ensino se torna diferente dentro da escola tradicional, se comparada com as dificuldades que os alunos trazem arraigados consigo.

Diante desse cenário, pode-se inferir que a principal dificuldade para a inclusão digital do professor é a falta de formação continuada que contemple as mudanças do cenário escolar em consonância com a evolução tecnológica. Mesmo existindo programas que contemplem a disponibilização de espaços e equipamentos e instruções básicas de utilização, ainda falta proporcionar os meios para que o professor possa utilizar essas ferramentas de forma consciente do ponto de vista social em congruência com o processo de ensinar.

Assim, a formação do professor precisa ser contínua a fim de que ele adquira autonomia, principalmente com relação à utilização de novas tecnologias que possam ser aplicadas à educação, para que ele se adeque como um novo profissional dentro da vida cotidiana dele. O ser humano aprende ao longo da vida em um processo contínuo, daí a necessidade do professor continuar estudando além dos conteúdos cognitivos, fortalecendo o seu desenvolvimento profissional, ou seja, ser um profissional atualizado no cenário educacional.

Todos esses valores e dúvidas perpassam pela mente dos professores e ficam mais latentes quando eles expõem o que possuem de forma questionadora, se o que possuem é melhor do que o que o outro tem, porque o mundo diz que é assim que deve ser. Assim, apesar de haver esplendorosos professores com uma bagagem significativa de conhecimento na sua área de formação, a maioria deles, simplesmente, não consegue adaptar-se às tecnologias digitais e delas fazer a sua aliada maior.

Então, resgatar os valores do conhecimento para si torna-se o primeiro desafio do professor antes de entrar na sala de aula. Sob essa perspectiva, será mais fácil proporcionar aos alunos a noção de que o conhecimento enquanto um bem necessário é um bem prazeroso, um bem que merece ser adquirido.

O que o professor ensina e o que deveria ensinar, mostra o quanto a sociedade mudou, com toda a sua evolução tecnológica. Alguns professores relatam que surgiu deles tanta preocupação com o ensino, em ensinar de modo adequado, que eles se aprisionaram no tempo. E que há uma linguagem de um mundo que não valoriza a escola, e de uma escola que não fala a linguagem deste mundo.

Há aqui dois pontos significativos, ou seja, a escola que é diferente da vida, e a escola que se opõe a vida. E por outro lado a aprendizagem como algo tão fechado em si mesmo, que não pressupõe o uso e qualidade de apreensão desse conhecimento, no contexto da sociedade, isto é, temos uma escola que não se aparelhou ao longo do tempo, mesmo estando bem intencionada, mesmo querendo ensinar.

Hoje os professores precisam buscar a sintonia com o mundo para ensinar os alunos, na tentativa de evitar que a sua didática fique retrógrada, ultrapassada, porém não consegue

evitar que isso ocorra. Isso porque o aluno de hoje se percebe dentro do contexto da sociedade da comunicação e sabe que a hora em que ele quiser o próprio celular lhe proporciona acesso a qualquer informação.

Crescimento frenético das tecnologias

De acordo com Martins, (2016), as pessoas estão vivendo a era dos sistemas computacionais. Entretanto, a despeito de consumirem com voracidade cada mudança tecnológica que surge, poucos entendem como os dispositivos funcionam. Esse tipo de informação parece não ser importante para quem utiliza esses equipamentos, porém aqueles que têm interesse em trabalhar com recursos digitais precisam entender o seu funcionamento.

É preciso entender que os programas que tornam os dispositivos funcionais se dividem em dois grupos: os sistemas operacionais e os programas ou aplicativos.

Os sistemas operacionais são uma espécie de gerenciador da parte física do computador em associação aos programas, tornando possível que esses cumpram as funções previamente programadas.

Os programas ou aplicativos são responsáveis por executar as tarefas de forma a atender a uma determinada necessidade, seja na elaboração de textos, desenhos, gráficos ou no envio e recebimento de informações.

Os programas de computador foram sendo modificados de acordo com as mudanças na infraestrutura dos computadores. Os programas que hoje são executados nos computadores mais atuais não funcionariam em computadores mais antigos, ou funcionariam com deficiência.

Com a miniaturização dos microchips foi possível reduzir cada vez mais os dispositivos computacionais, chegando ao seu ápice com o predomínio do uso de *smartphones*, dispositivos que reúnem funções muito avançadas de *hardware* e *software* em um espaço minúsculo se comparado aos computadores pessoais.

Eis a grande relevância da utilização das ferramentas tecnológicas na sala de aula, ela contribui para despertar a curiosidade dos alunos, melhorar a produtividade, além de proporcionar mais dinamismo às aulas. Essa troca não deve acontecer de forma negligente, é preciso formação docente continuada.

MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa teve como lócus de investigação escolas públicas do município de Manicoré – AM, em 3 (três) escolas da rede estadual de ensino. O espaço de tempo a ser estudado refere-se ao período da Pandemia COVID-19 no qual os professores necessitaram utilizar meios para dar aulas remotas.

A pesquisa também se utilizou da revisão exploratórias como procedimento metodológico de apoio para compreender o fenômeno estudado de forma clara e assim proporcionar clareza em conceitos a serem apresentados na conclusão do trabalho. Esse procedimento foi adotado para elucidar conceitos e termos utilizados no desenvolvimento do trabalho e também para atender à realização de objetivos específicos para o que foram utilizadas informações de

caráter histórico e conceitual.

O levantamento das bibliografias se deu a partir pesquisas em artigos recentes sobre o tema em foco, os mesmos proporcionaram embasamento para desenvolver argumentação diante dos dados coletados por meio dos instrumentos de coleta direta, também proporcionou diferenciar conceitos que, por vezes, possam parecer a mesma coisa sob o ponto de vista geral, mas que apresentam particularidades que, essencialmente, os tornam diferentes. Da mesma forma o levantamento possibilitou organizar as informações em ordem cronológica retratando a evolução de acordo com o objetivo proposto.

ANALISE DE RESULTADOS

Em análise constatou-se que as escolas pesquisadas possuíam infraestrutura para acesso à internet, impressoras e outros equipamentos relacionados à tecnologia digital que poderiam ser utilizados para as aulas remotas. Entretanto, considerando que a recomendação era fechar totalmente a escola, ou liberar acesso controlado de acordo com o número limitado de pessoas a acessar, só foi utilizada a infraestrutura dos prédios.

Os professores preparavam material, imprimiam e disponibilizavam na secretaria da escola para que os alunos que não dispunham de equipamento ou acesso à internet fizessem a retirada desse material para acompanhar às aulas e participar das atividades, sem prejuízo de seus estudos.

A partir das informações coletadas foi possível identificar que a adaptação das aulas de matemática da forma presencial para o modelo remoto com uso de tecnologias digitais foi uma das dificuldades encontradas pelos professores. Segundo eles, se já é difícil conseguir que o aluno entenda os conteúdos matemáticos, mesmo quando o professor está ao lado dele na sala de aula, passar esse tipo de conteúdo de forma remota é muito mais complicado.

Mesmo que a aplicação utilizada para isso, no caso o WhatsApp, possua ferramentas que permitem uma interação quase presencial, o resultado obtido não é o mesmo das aulas presenciais. Em consequência dessa percepção, os professores passaram a dedicar mais tempo do que o comumente dispensado para a preparação das aulas. A infraestrutura disponível deficiente, associada à falta de treinamento tornou ainda mais difícil para os professores adaptarem as aulas ao formato remoto.

Isso demonstra que houve muita dificuldade entre o planejamento e execução das aulas, tendo em vista as particularidades do ensino da matemática, o qual requer uma dedicação especial por parte do professor para que o aluno consiga entender os conceitos e aplicações apresentadas a ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que os professores encontraram muita dificuldade de cumprir o programa previsto, principalmente os docentes da disciplina de matemática, pois partes dos educadores tiveram que ficar disponível para atender aos alunos em horário fora do horário das aulas. Isso se deu porque o tempo disponibilizado para as aulas remotas foi o mesmo disponível para

as aulas no modelo presencial, sendo que as aulas remotas apresentam uma dinâmica bem diferente das aulas presenciais. Assim, para que os alunos não fossem prejudicados os professores precisaram aumentar o esforço e ficar disponível mesmo fora do horário regular de trabalho.

Da mesma forma, este estudo conclui que uma das dificuldades encontradas pelos professores durante o emprego das tecnologias digitais foi o baixo índice de participação dos alunos nas interações previstas dentro das aulas remotas. Para as aulas de matemática a participação do aluno é indispensável para esclarecer todas as dúvidas, principalmente porque os conhecimentos são encadeados de forma que o assunto anterior vai estar relacionado ao seguinte, sendo necessário aprender um para poder aprender o outro.

Outro fator encontrado foi a deficiência na infraestrutura disponível tanto para os alunos quanto para os professores. De um lado professores com equipamentos obsoletos e acesso deficiente à internet; de outro, alunos com as mesmas deficiências de infraestrutura ou nenhuma. As ações governamentais adotadas para promover a inclusão digital de professores e alunos não foram eficazes na realização desse processo.

Precisa-se desenvolver capacitação aos docentes no que se refere a tecnologias, afim de se viabilizar maior rendimento no ensino aprendizagem. Essa falta de treinamento, associada aos demais problemas evidenciados pela falha na implantação de políticas públicas, fez que com que os métodos de ensino usado em época pandêmica não tivessem maiores resultados.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2a Edição ed. São Paulo-SP: THOMPSON, 2002.

CASTILHO, L. B. O Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (Tic) No Processo de Ensino e Aprendizagem em Cursos Superiores. Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento, da Universidade Fumec como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento. BELO HORIZONTE – MG, 2015.

CHALITA, Gabriel. Educação: A solução está no afeto - São Paulo: Editora Gente, 2001.

DELORS, Jacques. Os quatros pilares da educação. 2007. file:///E:/eeij2007/educação/4%20pilares/infoutil.org/4pilares/text-cont/delors-pilares.htm. Acesso em 02 de mai 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

JORDÃO, T. C.. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Tecnologias digitais na educação. MEC, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. São Paulo: Papyrus, 2012.

LEITE, W. S; RIBEIRO, C. A. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, jul-dic. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Karine; FROM, Daniele aparecida. A Importância da Educação à Distância na Sociedade Atual, 2016.

NASCIMENTO, J. K. F. Informática aplicada à educação. Brasília: Universidade de Brasília. 2009.

NASCIMENTO, R. P. do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2009.

NÓVOA, António (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1997, p.15- 34.

PINTO, Álvaro Vieira do. O Conceito de Tecnologia. São Paulo: Contraponto, 2005. v. 1.

PISCHETOLA, M. Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

A língua portuguesa: leitura e interpretação de textos e o uso das tecnologias no Ensino Fundamental II

The portuguese language: reading and interpretation of texts and the use of technologies in Elementary School II

Simone Figueiredo Mariano

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.23

RESUMO

Este estudo resume a dissertação de mestrado apresentada a Universidad De La Integración De las Américas – UNIDA para obtenção do título de mestre em ciências da educação que trata da visão simples de leitura que propõe que o desempenho na compreensão de leitura é o resultado da decodificação e compreensão linguística, e que cada componente é necessário, mas não suficiente para a compreensão da leitura. Assim, este estudo teve por objetivo geral identificar as dificuldades apresentadas e observadas nas leituras e interpretações textuais realizadas pelos alunos em sala de aula no ensino fundamental II. Para atingir os objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo e quantitativo. Os principais resultados do estudo indicam que (a) os dois construtos incluídos que são responsáveis por quase toda a variação na compreensão de leitura, há tendências de desenvolvimento na importância relativa dos dois componentes, e os dois componentes compartilham variância preditiva substancial, que pode complicar os esforços para melhorar substancialmente a compreensão da leitura.

Palavras-chave: visão simples de leitura. compreensão de leitura. decodificação. leitura. compreensão linguística.

ABSTRACT

This study summarizes the master's thesis submitted to Universidad De La Integración De las Américas – UNIDA to obtain a master's degree in educational sciences, which deals with the simple vision of reading that proposes that performance in reading comprehension is the result of decoding and linguistic comprehension, and that each component is necessary but not sufficient for reading comprehension. Thus, this study had the general objective of identifying the difficulties presented and observed in the readings and textual interpretations carried out by students in the classroom in elementary school II. To achieve the objectives, a bibliographic research was carried out, with a qualitative and quantitative approach. The main results of the study indicate that (a) the two included constructs that account for nearly all the variation in reading comprehension, there are developmental trends in the relative importance of the two components, and the two components share substantial predictive variance, which can complicate efforts to substantially improve reading comprehension.

Keywords: simple reading view. reading comprehension. decoding. reading. linguistic understanding.

INTRODUÇÃO

Este estudo procura aclarar a forma como a linguística textual contribui para o embelezamento das mais importantes formas de operações didáticas no ensino de leitura: a compreensão e a interpretação.

O texto possibilita mecanismo e cenário da leitura proposto no meio das "guerras da leitura" como um modelo para compreender a leitura e, sua decodificação quanto a linguagem e compreensão textual necessária para alcançar uma leitura habilidosa.

Uma leitura eficiente é exclusivamente o resultado de uma habilidade leitora natural que alguns alunos possuem. **Situação problema:** O problema que motivou este estudo surgiu quando observou-se baixo desempenho leitor nos alunos de uma escola pública foco desta pesquisa. **Pergunta Central:** quais são as dificuldades apresentadas e observadas nas leituras e interpretações textuais realizadas pelos alunos em sala de aula no ensino fundamental II em uma Escola Estadual na cidade de Manaus-AM/Brasil?

Objetivo geral: Identificar as dificuldades apresentadas e observadas nas leituras e interpretações textuais realizadas pelos alunos em sala de aula no ensino fundamental II de uma Escola Pública da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, no período 2020-2021;

A linguagem é um instrumento de representação e através dela se expressa à visão de mundo daquele que fala. Entre as manifestações da linguagem encontra-se o processo de leitura, bastante discutido, assumindo diferentes conceituações, entre as quais a de leitura de mundo, característica relevante para a formação de leitores autônomos, como cidadãos críticos. Nesse sentido, percebe-se que os alunos têm enfrentado dificuldades variadas para se tornarem leitores críticos autônomos.

Existem muitas variáveis a serem estudadas para se chegar à compreensão/interpretação de um texto. Assim, para responder à pergunta feita acima, deve-se levar em conta a noção de texto, a coesão, a coerência e outros aspectos da leitura e compreensão. A temática do processo de leitura e de formação de leitores na escola exerce papel fundamental, que precisa-se ser valorizada para agregar maior rendimento no ensino aprendizagem.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO.

As dificuldades de aprendizagem apresentam problemas no âmbito escolar, por exemplo, o fato de não prestar atenção a detalhes leva a cometer erros por puro descuido e falta de atenção nas atividades escolares como um todo; com frequência não consegue manter a concentração tanto nas tarefas escolares como nas atividades extraclasse. (ALONSO, 2013).

Apresenta sintomas bem característicos de desatenção quando lhe dirigem a palavra, mas que na realidade não é desatenção, mas apenas ausência de nível de concentração para com quem está lhe falando; não consegue nunca terminar as atividades, ou seja, começa, mas não consegue acabar, tendo problemas de solução de continuidade, causado pela incapacidade de entender as determinações e regras a serem cumpridas; possui enormes dificuldades organizativas para suas atividades; não consegue manter a atividade mental em constante ebulição, tendo comportamento relutante em relação às atividades cotidianas na escola ou em casa; é muito distraído, que faz com que perca objetos com frequência e se esqueça de que tem que realizar certas atividades (ZENTI, 2000).

Antes de qualquer observação a respeito da compreensão de textos, faz-se necessária a conceituação de texto, já que não é qualquer aglomerado de frases que se pode chamar assim. É preciso verificar a viabilidade de um anunciado ser ou não um texto. Para isso, Souza e Ingberman (2008, p. 4) falam:

Os sintomas aparecem desde os primeiros anos na escola, sendo necessários que dois (2) fatores estejam presentes para que se conclua tratar-se de dificuldades de aprendizagem: O aparecimento dos sintomas deve ser anterior aos sete anos de idade; eles precisam estar presentes em dois (2) ou mais contextos, causar prejuízo na função social ou acadêmica e não serem mais bem explicados por alguma desordem mental.

Para a avaliação de sintomas numa criança é necessário que se avalie a história de desenvolvimento a partir de informações com os pais, professores e com a própria criança. Estas informações podem ser obtidas por entrevistas ou por métodos de avaliação tais como testes, que buscam compreender como a criança se comporta em diferentes contextos em que atua (ZENTI, 2000).

O aprendizado é um processo bastante complexo e exige um conjunto de pré-requisitos para que o ser humano assimile o que lhe é ensinado. É preciso estar pronto para o aprendizado escolar e isso significa estar apto e possuir habilidades para realizar determinadas tarefas (ALONSO, 2013).

O problema no desenvolvimento da aprendizagem tem sido uma forte barreira para muitas crianças e professores. Desde a pré-escola, o fracasso escolar cria um verdadeiro obstáculo entre as crianças. Zenti (2000, p. 35), afirma que: “a causa das dificuldades de aprendizagem e, se não for diagnosticada, pode afastar o jovem do sistema escolar”.

O ideal seria que fosse realizado um teste diagnóstico em toda criança que adentre a escola, mas o sistema educacional brasileiro é deficiente e há uma falta de recursos na maioria das escolas do país, principalmente na física e humana (BAMBERGER, 2015).

Em crianças que apresentam dificuldades em relação à aprendizagem, as distorções, substituições ou omissões, caracterizam-se por lentidão e erros na compreensão, evidenciando que o problema interfere significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária (BAMBERGER, 2015).

A aprendizagem escolar exige da criança a atenção a aspectos fundamentais do conhecimento, que para ela não tem importância, até o momento em que começa a frequentar a escola. Esta pode ser uma tarefa complexa e difícil para todas as crianças, no entanto, para algumas, as dificuldades são bem maiores do que para outras (SOUZA, 2014).

Para os pesquisadores, como Dubois *et al.* (2013) e Condemarín (2007) as crianças que apresentam dificuldades específicas no início da escolarização, provavelmente precisarão de maior atenção. As crianças com déficit de atenção são percebidas como tendo um problema específico que não afeta às outras.

As pesquisas que tratam do assunto como as de Souza e Ingberman (2008), procurando explicar as dificuldades de aprendizagem, porém na prática, a maioria das escolas não usa os mecanismos destas pesquisas, para resolver o problema. É preciso se desprender um pouco dos "Métodos de Ensino" e tentar compreender como ocorre a aprendizagem em cada fase do desenvolvimento da criança a fim de poder ensiná-las a superar suas dificuldades.

O trabalho pedagógico com alunos com dificuldades de aprendizagem na Ensino Fundamental II deve ser pautado na proposição de metas, fato que deve ser construído conjuntamente, através das diversas reuniões entre pais e professores, cujos objetivos para o alcance do ápice deve ser definido e traçado a fim de que as metas sejam realmente atingidas, fato que muitas

vezes só é conseguido através de exaustivos planejamentos e replanejamento das ações propostas, já que uma educação de qualidade depende da participação de todos os atores envolvidos no processo, ou seja, do aluno, da família, do professor, da direção e da comunidade. Para Miranda (2008, p. 3):

O enfoque as atividades referentes aos aspectos cognitivos, afetivos e atitudinais devem ser utilizados como parâmetros avaliativos, e intermediam as relações, professor-aluno, o trabalho pedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagem ser desenvolvidos de maneira que o aluno seja avaliado como um todo, não parcialmente, buscando a contextualização do ensino, no dia a dia do aluno.

Percebe-se, assim na fala da autora que o processo educativo para alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser o mesmo com alunos em condições de normalidade, ou seja, a luta pelo desenvolvimento de uma educação de cunho libertadora, em conformidade com as prescrições de Freire (1996), onde o educando não seja visto como um depósito de informações fato tão comum em nossos dias. Mas no qual a educação surge como prática da liberdade e não como prática dominante.

O trabalho pedagógico do professor para alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser concebido a partir do conhecimento sobre este transtorno da realidade dos alunos, procurando envolver suas famílias nas atividades. Desta forma, a escola como qualquer organização social, deve conviver com uma diversidade de culturas, cabendo ao professor atuar no sentido de trabalhar as diferenças existentes de maneira a constituir um único grupo social, no qual cada um saiba o seu papel, saiba qual a finalidade de ali estar (FREIRE, 1996).

O professor deve ser conhecedor do seu papel de educador, de qual ele é o elo existente entre o aluno e a escola, deste modo o educando passará a vê-lo como mediador do processo ensino-aprendizagem (ALONSO, 2013).

Para Miranda (2008, p. 4) as atividades desenvolvidas pelos professores no âmbito educacional com alunos com dificuldades de aprendizagem são relativas, umas são dinâmicas e conduzem suas atividades docentes da melhor forma possível, transformando a sala de aula em um verdadeiro ambiente de aprendizagem, fazendo uso inclusive de teorias construtivistas gerando-se vasta produção do conhecimento, podendo ser verificada através de cartazes e painéis construídos pelos educandos, porém nem sempre isto é visto como padrão, variando em função da formação do profissional e do seu interesse em desenvolver suas atividades a contento, outros não trabalham dessa forma.

O professor ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem de vê a criança em sua rotina; é ele com seu olhar que vai desvelar o aluno com dificuldades de aprendizagem (MIRANDA, 2008).

Como ele é o responsável pelo processo de ensino a ele cabe à responsabilidade de perceber as diferenças e dificuldades da aprendizagem. No processo de ensino a literatura indica algumas estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem tais como: pedir ao aluno para repetir as instruções recebidas ou compartilhar com um amigo antes de começar a tarefa; oferecer um feedback positivo quando o aluno realizar a tarefa; não criticar ou apontar erros cometidos como falhas; oferecer ao aluno e a turma tarefas diferenciadas; utilizar diversidade de material pedagógico, principalmente audiovisuais; utilizar a técnica de aprendizagem ativa como trabalhos em duplas, respostas orais; mudar a organização da sala para evitar

distrações; usar sinais visuais e orais; usar mecanismos ou ferramentas para compensar as dificuldades de memória; etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes da tarefa (DUBOIS *et al.*, 2013).

O professor deve perguntar: qual a dificuldade mais importante do aluno com dificuldades de aprendizagem? O que mais atrapalha no desempenho escolar daquele aluno? Ao responder estas perguntas ele cria condições para traçar estratégias para utilizar na sala de aula, em seguida saber o que este aluno é capaz ou não de realizar, para não criar falsas expectativas, por isso há de ter o cuidado necessário para não reprimir o tempo todo, diferenciando o que sintoma e consequência do transtorno e o que não é (FREIRE, 1996).

Neste aspecto é importante o professor evitar que as flutuações de humor ou mesmo o cansaço influenciem em seu trabalho, pois na execução das estratégias de ensino seu papel é fundamental, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2002).

Outros recursos que podem ser utilizados em sala de aula com alunos portadores com dificuldades de aprendizagem são a utilização de lembretes em agendas ou cadernos; elaborar lista de tarefas; efetuar anotações em provas e trabalhos; montar um quadro de avisos e cronogramas para organizar horários e datas; eleger responsáveis por esses recursos (MORAIS, 2012).

Admitida à importância do professor como uma instância de lutas, articulada com a sociedade como um todo, na emancipação do aluno com dificuldades de aprendizagem, a aprendizagem dos conteúdos socialmente elaborados coloca-se a especificidade da escola. Vasconcelos (2012, p. 159) apresenta uma Tabela que ajuda a encontrar o núcleo desse modelo vertical de educação:

Quadro 1 – Modelo vertical de educação

Modelo Vertical	Núcleo de Bom Senso	Por outro lado...
Professor transmitir informações	É papel de o professor trazer a informação, a tradição, a cultura, o valor, a norma, etc. Cabe sim, ao professor disponibilizar elementos novos aos alunos, dar uma visão geral, destacar os aspectos mais relevantes, dar referências para o aprofundamento.	Só que não se trata de simplesmente “jogá-los” aos alunos, mas de favorecer – por sua mediação – a apropriação crítica, criativa significativa e duradoura desses elementos.
Memória	De fato, a memória tem um papel muito importante no processo de conhecimento, visto que o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio que tem sua base na memória.	Só que se trata da memória ativa e profunda, e não da memória mecânica e superficial.
Ouvir	No processo do conhecimento, com certeza, o aluno precisa saber ouvir, seja professor, o colega, o vídeo, a realidade, etc.	Mas não pode ficar só ouvir: a expressão é também decisiva no processo de elaboração de conhecimento
Aluno respeitar o conhecimento	É certo que deve haver respeito por parte do aluno em relação ao conhecimento a que está tendo acesso, pois se trata do patrimônio acumulado pela humanidade.	Mas isto não deve significar uma visão ingênua; é preciso também desenvolver no alunado a capacidade de se perguntar sobre a validade dos conhecimentos apresentados, que não devem se tornar fetiches, dogmas.

Fonte: Vasconcelos (2012, p. 159).

Como se pode observar no quadro essa especificidade está centrada nos seguintes pressupostos: - a escola deve transmitir a todos os alunos os saberes que são investidos na vida cotidiana; a escola deve se esforçar por dar a todos uma formação científica e tecnológica ligada a luta contra as fontes de desigualdades; a escola deve proceder à transmissão sistemática do saber não como um corpo de conhecimento voltados para si mesmos, mas se utilizando o saber como necessidade para compreensão dos problemas sociais (VASCONCELOS, 2012).

Seguindo os preceitos do quadro, chega-se às seguintes contribuições, tais como: 1) A escola necessita de uma nova concepção do sujeito, como processo ensino-aprendizagem; 2) Definição da atividade do sujeito, sendo a maneira pela qual ele organiza suas ações; 3) Perfil do docente como facilitador da aprendizagem; 4) Modalidades didáticas para facilitar a atividade dos alunos, utilizando-se diferentes maneiras para a criação de conflitos cognitivos; 5) A sala de aula como um espaço dinâmico de interação e de diversificação de meios (físico, social, cultural) (VASCONCELOS, 2012).

Por fim, mesmo a despeito de grandes avanços na escola, principalmente em função do trabalho da gestão, deve haver mais aproximação entre alunos com dificuldades de aprendizagem e professores, sem compromisso de tempo e aula ou com carga horária, aproximação está calcada nos valores estéticos, políticos e éticos (MORAIS, 2012).

Pois a visão que o educador possui de ação pedagógica é fundamental para a construção da relação educacional. Criar um atalho nesse caminho que leve para outras atividades, de interesse do aluno, que a partir do comprometimento entre ambos, resultará em ações de responsabilidade e cidadania (FREIRE, 1996).

Princípios que devem nortear a avaliação da qualidade da leitura

Para se construir um processo de avaliação consistente em uma escola se faz necessário que alguns princípios sejam abordados e considerados. O primeiro destes princípios faz referência a um princípio constitucional: o princípio da igualdade.

Então durante a construção do processo de avaliação, o igualitarismo deve ser a base basilar como uma ideologia que, entre os valores que compõe a fórmula da legitimidade que atribui à igualdade, tomada em um ou outro de seus sentidos, Lugar de preponderância, assumindo que a igualdade é um conceito que tende a afirmar condições de uma tendência de longa duração que lhe aventura a qualificar de providencial, mas que não se efetiva nas sociedades industriais.

Assim a igualdade deve estar interligada com as condições de acesso e permanência na escola. Saviani (2013, p. 63) infere que, a desigualdade está perfeitamente estabelecida quando se chega à escola, mas que no final a desigualdade inicial tem que se transformar em igualdade. O autor destaca: “Na realidade o processo educacional só pode ser visto de forma conjunta buscando identificar a necessária distinção entre democracia no momento de entrada e no momento de partida, ou seja, considerando a desigualdade da entrada e a igualdade da saída”.

Para Saviani (2014) a condição jurídica das pessoas iguala-se com a extinção do modo de produção feudal, ou seja, teoricamente, os ordenamentos jurídicos incorporam o princípio da igualdade, tão defendido na Revolução Francesa e na Declaração de Direitos Humanos no século XIII da própria Inglaterra, ou seja, os indivíduos são reconhecidos como igualmente aptos a

fazer contrato, a comprar, a vender, a casar-se.

O segundo princípio é o princípio da qualidade, que não pode de forma alguma se constituir em privilégios de alguns. O desafio do sistema de ensino e notadamente da escola na construção de seus processos de avaliação é de reservar a necessária qualidade para todos. Para Freire (1996), a qualidade que a escola pública deve buscar como objetivo central de sua ação pedagógica está centrada em duas (2) dimensões inseparáveis: a formal ou técnica e a política. A primeira é a atividade da escola propriamente dita, ou seja, são as metodologias (aqui a avaliação operacionalizada) e os instrumentos utilizados no dia a dia do trabalho escolar (aqui os resultados da avaliação e sua aplicação para projetar o futuro); a segunda (política) está centrada na questão da participação ou como informa Demo (2014, p. 14): "a competência humana do ser humano e buscar de sua própria história, deve estar em perfeita harmonia com as finalidades históricas da sociedade".

O terceiro princípio é o da gestão democrática que está garantida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996 que envolve as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Esse princípio rompe com os modelos autoritários da gestão na escola, onde o gestor é o senhor de todo o processo decisório na escola.

Para Comparato (2008) a gestão democrática exige que o problema da escola seja encarado de forma coletiva, dentro e eles o da avaliação da aprendizagem. É um problema de todos e por ser de todos tem a responsabilidade sobre ele. A gestão democrática modifica e provoca uma reflexão sobre o processo decisório da organização escolar, ou seja, os problemas e suas alternativas de solução devem ser socializados. Esta socialização implica em participação e está em uma ação coletiva que provoca mudança nos modelos consagrados na história da educação no Brasil. Tenório e Rozenberg (1997, p. 5) inferem sobre a participação:

A participação integra o cotidiano de todos os indivíduos. Ao longo da vida e em diversas ocasiões somos levados, por desejo próprio ou não, a participar de grupos e atividades. O ato de participar, tomar parte, revela a necessidade que os indivíduos têm em se associar na busca de alcançar objetivos que lhes seriam de difícil consecução ou até mesmo inatingíveis caso fossem perseguidos individualmente, de maneira isolada.

Assim se evidencia que implantar a gestão democrática, embora seja uma imposição legal contida no ordenamento jurídico brasileiro é um processo desafiador já que muda a postura da comunidade escolar que tem que adquirir uma postura crítica e da própria gestão que tem que dividir o processo decisório.

O quarto princípio norteador da construção de um processo de avaliação consistente na escola é o princípio da liberdade, também um princípio constitucional. A liberdade está atrelada em todos os sentidos a autonomia. Ambos os casos (autonomia e liberdade), são inerentes ao trabalho pedagógico em si. Autonomia pressupõe normas que deve ser seguida pelos atores da comunidade escolar. Para Rios (2012, p. 77), a liberdade "é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal". Já a autonomia pressupõe decisões própria, escolhas de caminhos em que a identidade deve se estabelecer.

O quinto princípio e a valorização do magistério e o padrão de formação do magistério que sempre esteve atrelado ao projeto de desenvolvimento industrial imposto a sociedade brasileira, ou seja, formavam-se professores para proferir formação de mão de obra que atendes-

sem as premissas do desenvolvimento industrial, o que começou a mudar com o advento da Lei nº 9.394/1996. Na realidade os novos enfoques da formação de professores no Brasil foram estabelecidos pela Lei nº 9.394/1996 que imprimiu uma mudança completa nestes padrões fractionais, passando fazer parte das agências institucionais – secretárias de educação em nível estadual e municipal que precisaram estabelecer convênios com as universidades Freitas (2008, p. 33) dizem com muita propriedade:

Várias circunstâncias são responsáveis por esta situação, entre elas estão os requerimentos que a formação social brasileira (e suas conexões internacionais) impõe à questão educacional, de forma muito evidente em todo o processo.

Até mesmos para o leigo, nos últimos anos, uma nova terminologia esteve presente nos jornais e na televisão, assinalando os rumos de uma nova ordem mundial. Competitividade internacional; desregulamentação; Estado mínimo, informática, desemprego, redução do déficit público, recessão, etc., são exemplos.

MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola Estadual localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021. A escola pesquisada possui um Universo de 723 e 34 Professores. Neste sentido a amostra foi censitária para os professores, ou seja, todos os professores que fizeram parte da amostra da pesquisa.

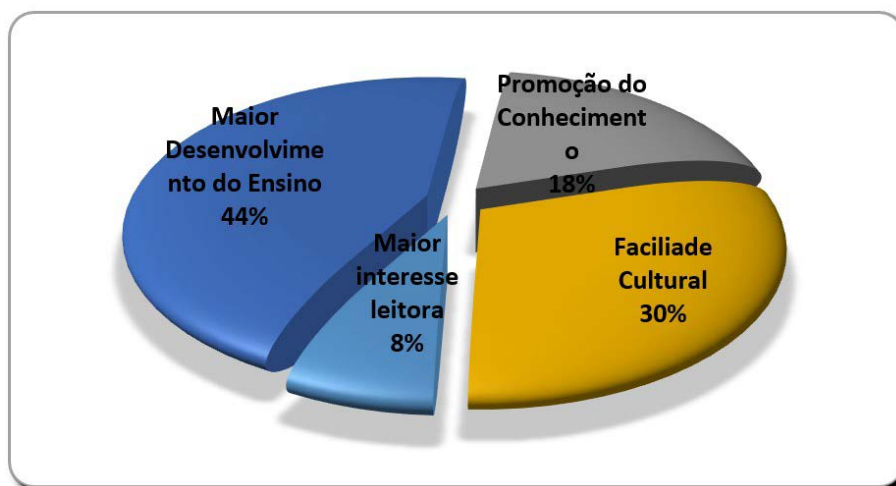
Moraes (2014, p. 76). Relata que: “a entrevista não se caracteriza por um diálogo comum. Ele deve seguir um método que funciona como um interrogatório, com objetivos de colher o máximo de informações possível”. Essas informações devem estar alinhadas aos objetivos específicos do estudo e atendendo ao objetivo geral, para responder ao problema da pesquisa. A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada. Neste caso a pesquisadora selecionou um questionário para coletar os dados.

A pesquisa bibliográfica compreende o levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, periódicos (revistas), teses, anais de congressos, indexados em bases de dados em formato on-line. sua finalidade é proporcionar ao aluno ou ao pesquisador o acesso à literatura produzida sobre determinado assunto, servindo de apoio para o desenvolvimento de trabalhos científicos. Com enfoque qualitativo e quantitativo.

ANALISE DE RESULTADOS

Quando se fala em estratégias inovadoras para a leitura e escrita, não se pode deixar a tecnologia de fora. Uma boa opção para estimular a leitura em sala de aula é inserir o uso das TICs em sala de aula, usando ferramentas didática que adota jogos para facilitar o aprendizado e ajudar os estudantes a compreender melhor as atividades. Quando se perguntou da equipe docente sobre a Influência do uso das tecnologias no ensino da leitura os resultados encontram-se graficados.

Gráfico 1 - Influências tecnológicas na leitura



Fonte: A pesquisadora (2021)

Como exemplificado graficamente os artefatos conectados à rede tecnológica podem oferecer muitas possibilidades de agregação de valores educacionais, tais como desenvolvimento no ensino aprendizagem, promoção de maior conhecimento e interesse leitores. Facilitará o acesso, consulta de dados linguísticos ou culturais, busca de documentação, troca de opiniões entre leitores, entre outros recursos. A internet oferece muito mais estímulos para ler e desfrutar da leitura.

A tecnologia e a informática têm participação fundamental no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O uso das novas tecnologias traz a possibilidade de uma interação mais efetiva entre os homens e da possibilidade da apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, enquanto sujeito social

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado com base nos resultados do estudo e na revisão de literaturas que os professores e alunos devem ser incentivados a usar a tecnologia em suas salas de aula. Nesta geração de nativos digitais, o uso da tecnologia não é meramente um item de apoio dos professores e alunos, mas uma necessidade de promover e capturar a atenção do ritmo acelerado de atenção dos alunos da era digital.

Os professores precisam serem seletivos em relação aos vídeos que decidem usar nas salas de aula, a fim de alcançar a máxima eficácia com relação à melhoria da capacidade dos alunos de aprender e reter qualquer parte do idioma que estão tentando ensinar.

A tecnologia contribuirá com a leitura e escrita se sua utilização estiver subordinada à perspectiva e necessidades dos professores e educandos, fazendo com que os alunos avancem na aquisição e depuração das informações que devem assimilar para sua vida na sociedade, estabelecendo relações entre essas informações acessadas, apropriando-se e produzindo novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. (Org). O trabalho docente-teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 2013.
- BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito da leitura. 7ed. São Paulo, Ática, 2015.
- COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e a escola. Artigo. Fundação Carlos Chagas, n. 104, 2008.
- CONDEMARÍN, M. TDAH: manual de leitura corretiva. 3ª ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- DEMO, P. Democracia. São Paulo: Summus, 1994
- DUBOIS, Jean *et al.* Dicionário de linguística. São Paulo: Cultrix, 2013.
- FREITAS L. C. "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no V11 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 2008 (mimeo).
- MIRANDA, A. da C. O papel do professor com alunos com TDAH. Artigo. 2008. Disponível em <http://www.educa.fec.org.br> Acesso em 13 de out de 2021.
- MORAIS, A. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo. Melhoramentos, 2012.
- RIOS, T. "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". In: Série Ideias. São Paulo, FDE, 2012.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2014.
- SOUZA, É. B. L. P. Encantando a Educação. Rio de Janeiro: ed. Sprint, 2014.
- SOUZA, E. M. Leone.; INGBERMAN, Y. K. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: características, diagnóstico e formas de tratamento. Artigo. 2008.
- TENÓRIO, F.G.; ROZEMBERG, J. E. Gestão pública e cidadania: metodologias participativas em ação. Cadernos de Gestão Pública e Cidadania. Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- VASCONCELOS, A. M. As políticas de educação no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumar, 2012.
- ZENTI, L. O distúrbio das letras. Revista Nova Escola. set. 2000. Disponível em: <http://www.novaescola.com.br> Acesso em 13 de out de 2021.

Ensino de geografia: uma estratégia de ensino na educação de jovens e adultos

Teaching geography: a teaching strategy in youth and adult education

Nelia Alves de Negreiros

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.24

RESUMO

O presente estudo visa apresentar a notável necessidade de se desenvolver a aplicabilidade de conceitos ambientais num contexto mais amplo, dando maior centralidade na escola e reforçando o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental na modalidade do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. A problemática que motivou esta pesquisa surgiu quando, observou-se que alunos e professores da modalidade da Educação de Jovens e Adultos aparentemente, não estavam sensibilizados com a importância da temática ambiental que é um fator necessário e urgente para a atual e futuras gerações. Diante desse problema, procurou-se saber, quais as estratégias inovadoras de ensino desenvolvidas pelos professores em suas práticas pedagógicas? Objetivo geral: Averiguar ações de sensibilização e reflexão que se baseie em promover uma escola prazerosa, acolhedora e autossustentável através da Educação Ambiental, tendo como premissas o exercício da cidadania quanto ao acesso aos bens ambientais, enfocando o caráter individual, coletivo e coparticipativo de sua responsabilidade pela sustentabilidade. Optou-se por uma pesquisa exploratória descritiva com enfoque qualitativo e quantitativo. Os principais resultados apresentam que torna-se, plausível apresentar uma propostas com abordagem interdisciplinar e transversal da Educação Ambiental, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma visão sistêmica do conceito de sustentabilidade.

Palavras-chave: escola sustentável. ensino de geografia. educação ambiental.

ABSTRACT

This study aims to present the remarkable need to develop the applicability of environmental concepts in a broader context, giving greater centrality to the school and reinforcing the interdisciplinary character of Environmental Education in the high school modality of Youth and Adult Education. The problem that motivated this research arose when it was observed that students and teachers of the Youth and Adult Education modality were apparently not aware of the importance of the environmental theme, which is a necessary and urgent factor for current and future generations. Faced with this problem, we sought to know, what are the innovative teaching strategies developed by teachers in their pedagogical practices? General objective: To investigate awareness and reflection actions that are based on promoting a pleasant, welcoming and self-sustainable school through Environmental Education, having as premises the exercise of citizenship regarding access to environmental goods, focusing on the individual, collective and co-participatory character responsibility for sustainability. We opted for an exploratory descriptive research with a qualitative and quantitative approach. The main results show that it becomes plausible to present a proposal with an interdisciplinary and transversal approach to Environmental Education, enabling students to develop a systemic view of the concept of sustainability.

Keywords: sustainable school. teaching geography. environmental education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é motivado pelo importante agir coletivo no processo de construção da sustentabilidade ambiental, considerando que um dos grandes problemas para a inserção da Educação Ambiental na escola é a falta de conhecimento da temática por alunos e professores,

busca-se trilhar um caminho no sentido de incentivar incessantemente a prática da Educação Ambiental, como forma de reflexão e sensibilização efetiva na construção de uma sociedade crítica e consciente, capaz de intervir de forma responsável e democrática nas diversas tomadas de decisão em caráter social e ambiental.

Tendo como objetivo geral: Averiguar ações de sensibilização e reflexão que se baseie em promover uma escola prazerosa, acolhedora e auto-sustentável através da Educação Ambiental, tendo como premissas o exercício da cidadania quanto ao acesso aos bens ambientais, enfocando o caráter individual, coletivo e coparticipativo de sua responsabilidade pela sustentabilidade.

Torna-se relevante a construção de uma corrente salvadora através da Educação Ambiental para se inserir estratégias inovadoras nas práticas pedagógicas e ações participativas que mostre aos estudantes e a sociedade a importância da preservação e valorização do meio ambiente equilibrado, adotando modos de agir preservacionistas, desenvolvendo pequenas atitudes que venham contribuir e aprimorar o sentimento de cuidar do grande ambiente ecossistema que hora pede socorro.

A educação ambiental objetiva a compreensão dos conceitos relacionados com o meio ambiente, sustentabilidade, preservação e conservação. Sendo assim, ela busca a formação de cidadãos conscientes e críticos, fortalecendo práticas cidadãs. Inserir na modalidade de Jovens e adultos tais metodologia agregará maior rentabilidade ao ensino aprendizagem.

ESCOLA SUSTENTÁVEL: APRENDIZAGENS POSSÍVEIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O principal objetivo da Educação ou Educação Ambiental, deve estar em proporcionar a sociedade contemporânea uma nova prática que constitui em criar uma maneira de conscientizar, ou seja, mostrar meios, alternativas de melhorar o meio em que vivemos de tal forma que nos proporcione melhores condições de vida na qual se inclui crescimento econômico, igualdade social e conservação dos recursos naturais, capazes de proporcionar melhor relação dos homens com o seu ambiente de vida, assegurando o futuro da humanidade sobre a Terra.

Nos dias atuais esta claro que se desejamos ter uma vida duradoura neste planeta, precisamos estabelecer relações e elos efetivos entre o homem e a natureza.

Todas as esferas sociais devem se empenhar em uma educação que desenvolva ensinamentos que contemple o despertar pela conscientização e reflexão protetiva da natureza. Vejamos o que Lemos (2015) nos diz sobre a importância do entendimento de questões voltadas para os problemas ambientais.

A biodiversidade se refere à diversidade e variedade de vida na terra. Essa variedade de formas de vida está relacionada à variabilidade de ecossistemas, de espécies, e de recursos genéticos. Isso significa que, para garantirmos a conservação da biodiversidade, precisamos proteger não só as diferentes espécies existentes no planeta, mas também os ecossistemas dos quais elas fazem parte, e a variabilidade de genes dentro de cada espécie (LEMOS, 2015, p. 321).

Diante do exposto, a sustentabilidade deve se respaldar em vias da preservação da biodiversidade, toda a variedade de vida planetária deve ser protegida. A necessidade em estabele-

cer um elo entre ecossistema e ser humano é para que o mesmo, entenda que uma espécie influencia na sobrevivência da outra. Precisamos desencadear o amor a vida humana e não humana.

Em detrimento a viralização abrangente de uma Educação Ambiental de qualidade que permeie as experiências e necessidades vitais do aluno, internalizando-a e levando-o inclusive a descobrir de imediato e a curto prazo boas maneiras de relacionamento tanto com a sociedade como também com a natureza, ajudando-o, desta forma a refletir sobre sua contribuição para evitar eventuais danos à fauna à flora a água e ao ar atmosférico e ao solo.

As relações entre escola e alunos em especial na modalidade de educação de jovens e adultos, pode ser eficazes na busca por um relacionamento em prol da sustentabilidade ambiental.

Essas esferas socioeducativas, precisam se unir, dar as mãos para nos libertarmos do mal que causamos constantemente ao meio ambiente através de atitudes egoístas e individualistas que nos trazem “felicidades” passageiras e causam eternos malefícios a natureza. A Geografia juntamente com as demais disciplinas do currículo escolar devem enfatizar a necessidade de o homem compreender e respeitar a acolhedora e mãe Terra. Vejamos o que Claval (2010), nos revela a este entendimento.

Nunca a experiência geográfica, o significado dos lugares, o papel das paisagens chamaram tanta atenção: para compreender a Terra dos homens, convém ainda levar em consideração suas dimensões ecológicas e funcionais, mas a ordem simbólica que os grupos humanos instauram se reverte de um significado novo. (CLAVAL, 2010. p. 129).

Em busca da liberdade, faz-se necessário destacar três aspectos positivos da relação diária e constante que a escola deve propiciar ao aluno, que por sua aprendizagem ira compartilhar o conhecimento ao entorno de sua comunidade e juntos de mãos dadas, escola e alunos contribuiram para minimizar os danos que causamos diariamente a nós e ao Planeta:

1- Participação ativa do aluno – o aluno não pode se sentir um receptor de conhecimentos mas sim um cidadão ativo, crítico e reflexivo no meio em que vive, tornando-se um agente de sua aprendizagem. Pois a prática pedagógica que o Planeta Terra precisa é a que contribui para que o aluno compreenda o mundo em que vive e se torne um agente cooperador de sua preservação.

2- Integração da sociedade com a escola – o aluno leva seus conhecimentos à própria família, parentes e amigos, sendo um facilitador na interação entre sociedade, família e escola. O mesmo passa a entender o espaço como humanizado, constantemente dinâmico, transformador e transformante. Desta forma a Pedagogia deve contribuir para que o aluno entenda o pensar no espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas.

3- O processo do ensino-aprendizagem torna-se mais prazeroso e significativo – aqui estimula-se uma reflexão sobre o ensino e suscita questões referentes a que Pedagogia queremos desenvolver, que Educação Ambiental queremos ensinar.

Após a escolha de um tema gerador, a escola deve desenvolver conceitos junto com os alunos, corpo docente e discente e comunidade sobre os prejuízos que esses produtos causam ao meio ambiente ao serem jogados aleatoriamente em locais não adequados como rua, sala de aula, corredores, pátio da escola, banheiros e demais espaços terrestres. Aqui também cabe

uma reflexão sobre o educador através de Soares (2012), que nos relembra dizendo:

[...] A escola de qualidade é aquela quem tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava (SOARES, 2012, p. 83).

Desta forma, a escola junto ao corpo docente deve desenvolver atitudes e práticas que vão além do trabalho com os conteúdos, dizem respeito a formação de condutas e valores que permearão na formação intelectual e moral do aluno. Deve o professor mobilizar seus conteúdos em torno de “temas gerador” eleito de acordo com sua realidade. Por exemplo, cálculos e custos (matemática), deverá estar atento a vida econômica dos alunos.

O aluno precisa definitivamente entender que somos os únicos responsáveis pela agressão causada ao meio ambiente e cabe a nos resolver este problema. Promovendo eficazmente a prática da transversalidade, construiremos um elo entre homem e natureza, alicerçaremos uma ponte de informações com instrumentos para a formação de um novo olhar, um novo pensar, em novas soluções para uma melhor qualidade de vida, nos conduzindo ao entendimento da necessidade em mudar nossa realidade de altos graus de produção diárias de atitudes que promovem o malefício a natureza.

Educandos e multiplicadores da preservação ambiental

É inegável que a família, os pais e as mães, tem em suas mãos uma grande tarefa, uma enorme responsabilidade no educar no contribuir para ajudar a cuidar da mãe Terra. Uma atividade multiplicadora que busca a preservação ambiental.

Essa tarefa é de imensurável tamanho, uma ação diária, exercida pela família no trilhar o caminho da busca pela sobrevivência terrestre, representa um importantíssimo passo para a construção da sustentabilidade ambiental.

O respeito ao ecossistema o qual foi esquecido, pela maioria das famílias nas décadas anteriores e atualmente, precisa ser visto e revisto, pois, não temos condições de permanecer neste mesmo ritmo de destruição comandada por familiares desestruturadas educacionalmente, emocionalmente e economicamente.

Não há tempo a perder, precisamos dar as mãos e agir rapidamente, pais e filhos, juntos na construção do caminho da trilha que nos conduz a possível continuação da vida planetária.

Existem hábitos e meditas protetivas em torno da vida familiar, e muitas das vezes não se atenta para a busca da proteção física, o ser humano é apenas usuários consumistas, sem direção, sem perspectivas, rodeados e atordoados por um pensar um agir constante e rotineiro de incertezas diante de tantas atrocidades sociais e ambientais presentes neste território.

O caminho a trilhar deve começar pelo ambiente familiar, ou seja, em casa, através de pequenas atitudes diárias que podem ser uma reutilização de sacolas, ou de uma separação de lixo na cozinha de casa, ou jogar os resíduos solidos no tronco de uma árvore para servir de adubo em vez de simplesmente ir para os lixões a céu aberto, o molhar o caule de uma planta que nos oferece uma linda flor ou um saboroso fruto, o juntar uma lata na rua, o não queimar o

lixo no quintal de casa, o não deixar uma torneira pingando água, ou seja, qualquer outra atitude consciente que você como pai ou mãe pratique em seu lar, tenha certeza que seu filho seu pequenino, poderá entender o significado, da necessidade urgente que se tem em ter um ambiente sustentável.

Deve-se com conduzir ao entendimento que tudo que existe neste mundo, ou seja, as árvores, os animais, os seres humanos, os peixes, os insetos etc. são importantes para a continuidade, uma cadeia, uma espécie está ligada a outra, somos interdependentes.

Não adiantava ter apenas água e terra, precisa-se ter vida nesse habitat. Torna-se necessário, seres vivos que possibilite a multiplicação e a continuidade da vida. Não temos condições de promover o enlace entre biodiversidade destruindo as diversidades de vida.

Como seres vivos e humanos devemos enraizar o dever diário de multiplicadores de conhecimentos que defendem a natureza em suas diversas peculiaridades, respeitando os seres vivos e não vivos, pois todos fazem parte do processo da multiplicação e equilíbrio terrestre. O egocêntrico da humanidade deve ser exterminado.

A família deve ser o alicerce, o pilar na formação do caráter dos filhos na constante prática de hábitos sustentáveis, na base estrutural de um caminho com boa reputação, com prudência, com humildade e sem perversidades.

Os pais devem ser os primeiros a enraizar a explicitar a importância da prática da Educação Ambiental, da preservação da natureza, enfatizando a necessidade em cuidar para se ter um ambiente saudável e equilibrado. Os valores morais trabalhados diariamente na educação no período da infância de uma criança perduraram por toda sua vida.

Mediante destes expostos percebemos a real necessidade de se desenvolver projetos Ambientais com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois na família eles são os elos, multiplicadores e formadores de conceitos ambientais que permearão a vida de seus filhos. Na visão de Medeiros *et al.* (2011)

As questões ambientais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, contudo, a educação ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e em especial nos anos iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos. (MEDEIROS, 2011, p. 2).

Sendo que educar adultos não é nada fácil, torna-se mais convincente a proposta de educar e ensinar criança. Diante da responsabilidade que cada pai aluno, ou mãe aluna, tem sobre sua família, a iniciativa de torná-los multiplicadoras, formadoras de um elo entre o homem e a natureza, construído uma geração preservacionista de carteirinha.

Desta forma, tendo a escola o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que por sua maioria é composta por pais e mães, aproveita e juntos contribuem para a formação do bem-estar da sociedade.

Entende-se que uma educação que tem um olhar amplo e futurístico para a questão sociocultural e ambiental, valorizando o poder familiar para contribuir de forma maciça na formação de seus filhos, com hábitos e costumes voltados para a preservação da natureza, contribuindo para o alicerce de uma geração na qual ver, acredita e sente que somente através da sustentabilidade se pode ter continuidade da vida de modo geral nesta Terra.

Educandos do ensino de jovens e adultos criando filhos íntimos da natureza

Entre as diversas finalidades da prática da Educação Ambiental na modalidade do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos e a real necessidade que nos rodeia sobre a busca incessante de aprimorar os conhecimentos ambientais nos educandos, buscando englobá-los em um processo de continuidade e multiplicação do conhecimento adquirido. Sendo que nesta modalidade de ensino, encontram-se um alto nível de alunados que são pais e que exercem a função de educadores em seu ambiente familiar.

Criar filhos nos tempos o qual vivemos nunca foi tão difícil e desafiador atualmente. Educar com princípios que buscam voltar-se para uma relação íntima com a natureza, requer, um esforço diário e contínuo.

Moldar o caráter de uma criança, que é constantemente confrontada com valores que vão de encontro com a prática da sustentabilidade é uma tarefa difícil.

Como um guia no processo educativo, é nosso dever, como ministrantes da disciplina de Geografia, ensinar nossos docentes a prática de hábitos preservacionistas, encorajando-os a instruir seus pequeninos a real importância de se ter um lugar sustentável e equilibrado, na certeza que ao chegar à adolescência saberão argumentar a favor do equilíbrio ecológico, priorizando o bem estar do meio em que vive e de uma nação global.

As crianças, os jovens e os adultos são bombardeados por mensagens que mostram um mundo irreal, um mundo onde as paisagens naturais se tornaram insignificantes, imperceptíveis e até invisíveis.

No entanto as paisagens humanizadas, são belas, atraentes, luxuosas e significantes, e são frequentes e constantes nas redes sociais. Essas imagens “atrativas” são conflitantes e levam as crianças a um caminho de luxúria, onde a construção humana passa a ser o centro de suas atenções, contribuindo para um caminho onde a violência, a completividade e busca constante por produtos industrializados, levam a disseminação de diversos males sociais presentes em nossos dias.

Pais, sábios e inteligentes formam o caráter de seus filhos, enfatizando a importância das paisagens naturais, levando seus filhos a um rio natural, a um lago a um bosque, a um plantio de verduras, a uma colheita de frutas e etc. Os pais devem desenvolver um papel ativo na busca pela prática do amor a natureza, propiciando uma intimidade entre homem e natureza desde o início de sua vida de seus filhos.

Pode até parecer uma tarefa insignificante, mais não é insignificante, é uma tarefa que permite preparar essa criança para uma idade adulta, amando e cuidando do ambiente ao seu redor e por onde ele passar. Levar a criança em ambientes naturais para que possam aprender a gostar, amar e proteger a natureza são atitudes que contribuem para a preservação ambiental, na atual e futuras gerações.

Serão as crianças de hoje, que ensinarão as crianças de amanhã a proteger o meio ambiente. Se queremos proporcionar uma formação integral aos nossos filhos, precisamos educar e formar crianças com caráter voltados para os valores fundamentados na honestidade, respeito, bondade, empatia e responsabilidade com o outro.

Esses valores se bem alicerçados serão praticados em seu contexto familiar e na sociedade o qual estiver inserido em diferentes décadas. Os valores ambientais devem ser implantados e aprimorados no dia a dia, são atitudes importantes que devem ser compartilhadas pelos membros da família, perpassando de uma cultura para outra e exercendo forte influência no que deve ser certo, e no que deve ser errado, ao usufruir a natureza, servindo como diretrizes em todas as situações vivenciadas.

A formação do ser humano deve ter o princípio da integração entre homem e natureza, pois não há dissociação entre os dois, ambos se interligam, o homem para usar os recursos da natureza e a natureza para exercer a função de acolhedora, de mãe, e de fornecedora de recursos para sua sobrevivência.

Moura (2010), nos explica a formação integral do homem que promove o pensamento crítico diante de sua cultura, ao nos informar que:

[...] a formação humana integral vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade. Promove o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potencialidades de uma sociedade, e para que o sujeito, a partir daí, possa contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.. (MOURA, 2010, p. 875-894).

Uma das maiores responsabilidades da EJA (Educação de Jovens e Adultos) é levar os educandos a compreensão de que, precisam ser o exemplo em sua família, ensinando, seus filhos bons hábitos ecológicos em seu lar.

Os projetos de educação ambiental devem partir do contexto escolar, perpassar a família, a comunidade e chegar a esferas nacionais e internacionais.

Devem ter por finalidade apoiar e direcionar seus membros familiares para que possam desenvolver possíveis soluções em busca de uma alternativa para proteger o meio ambiente.

Partindo sempre de sua própria realidade do seu meio habitacional e social, para uma localização territorial geral, onde somente através de redes de linhas imaginárias (paralelos e meridianos) podem dar a dimensão de sua influência, não importando se está localizado em hemisférios diferentes ou em latitudes e longitudes opostas, o importante é que uma ação de proteção ambiental partindo do Eu, buscando o Outro e englobando o Nós, contribuirá para uma proteção Planetária.

Abaixo apresenta-se como essas noções espaciais podem ser eficazes.

EU - Sou um cidadão hóspede planetário. E como hóspede devo cuidar bem da CASA que moro (PLANETA).

CASA – Em minha casa (família), devemos praticar ações ambientais preservacionistas, estimulando a permanência da RUA limpa.

RUA – Com o exemplo de várias famílias, pode contribuir para a mudança de comportamento de outros moradores do BAIRRO.

BAIRRO – Através do bom exemplo ambiental, espalhado por diversas áreas, que buscam e adotam práticas preservacionistas, como por exemplo selecionando o lixo doméstico,

pode estimular a mudança de atitude, contribuindo para uma CIDADE sustentável.

CIDADE – Formada por um conjunto de pessoas, com vários tipos de hábitos e costumes que podem ser moldados pela participação das escolas que estão localizadas nos diferentes bairros, tornando-se uma instituição propícia para se desenvolver projetos de Educação Ambiental, contribuindo para a formação de um conjunto de cidades que formam um Estado composto por cidadãos que entendem e praticam hábitos de preservação ambiental.

ESTADO – Em uma territorialidade mais ampla a referência de um Estado que pratica hábitos ambientais, não passara despercebida, com certeza será vista como exemplo de quem busca por uma vida de qualidade e de respeito as próximas e futuras gerações de um país.

PAÍS - Os Estados formam um país, e sendo nosso Brasil um país democrático, que tem em suas Leis a garantia dos direitos e deveres de cada cidadão, sendo sua Lei ambiental direcionada para a prática individual e coletiva na busca pela proteção ambiental, juntos, ou seja, toda sociedade nacional brasileira for doutrinada a exercer seu papel como cidadão Planetário, poderemos construir uma nação que respeita o meio ambiente, contribuindo para a preservação com a finalidade de ter e deixar um lugar propício para se viver em todos os continentes.

CONTINENTES – As atitudes preservacionistas ou destrutivas de um país, influenciará em outros continentes, partindo desse princípio de que estamos em um só planeta independente de sua placa continental, todos estamos em um só Planeta, onde o Eu e as demais nações tem a responsabilidade de praticar a empatia em caráter participativo.

Nos unimos, para salvar nossa hospedeira mãe Terra ou seremos destruídos um a um dia, após dia. A escolha está em nossas mãos.

PLANETA – Este, depende do termo esquecido por seus moradores o chamado, atitudes preservacionistas, que deveria ser o ponto de partida do Eu, do Outro e do Nós.

O termo ambiental deve ser o ponto de partida para todas as esferas familiares, educacionais e políticas, em todos as divisões terrestres como a Cidade, o Estado, o País e o Mundo, e em todos os poderes administrativos Executivo, Judiciário e Legislativo.

Contudo a formação da sociedade deve ter o princípio do respeito mútuo entre homem e natureza, pois não há dissociação entre os dois, ambos estão interligados, interdependentes. A família deve ser o elo de conscientização sobre a importância da preservação da natureza. O caminho a trilhar deve ser o de investir maciçamente na conscientização individual e coparticipativa de forma mais responsável, mais sustentável, para melhorar a qualidade do ambiente que apresentam inúmeras degradações que ameaçam desestruturar a raça humana.

MARCO METODOLÓGICO

O projeto de pesquisa foi desenvolvido em uma escola Estadual localizada no Município de Itacoatiara, Amazonas/Brasil, no período de 2020-2021, com enfoque qualitativo e quantitativo - Com este método de pesquisa pretende-se buscar dados em busca de respostas para o tema em estudo onde se questiona sobre a importância da prática da educação ambiental na educação de jovens e adultos, tornando-se necessário a aplicação de questionários. Optou-se por uma pesquisa Bibliográfica, este tema foi embasado em metodologia de pesquisa indireta,

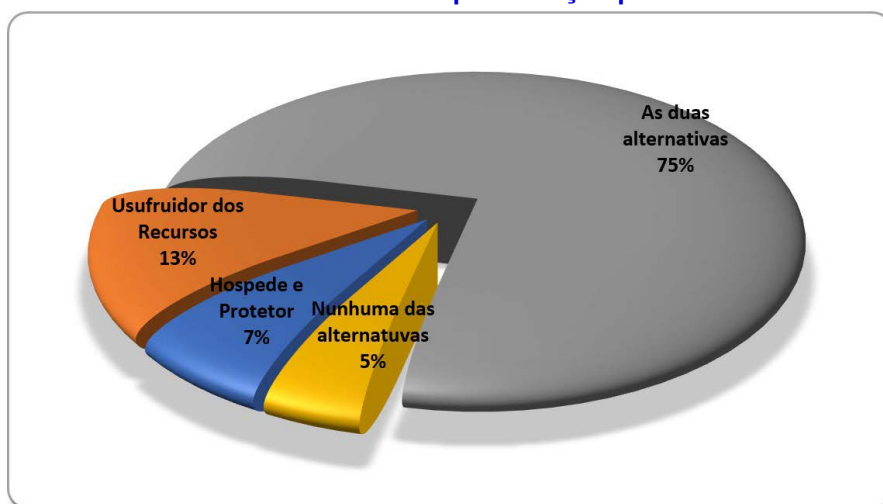
consistindo na utilização de referências teóricas já publicadas para análise e discussão do problema.

Esta artigo é uma síntese de um projeto de dissertação de mestrado que busca descrever as necessidades de promover uma escola prazerosa, acolhedora e auto-sustentável através da Educação Ambiental, objetivando aprimorar-se sobre a temática sustentabilidade, educação ambiental e problemas ambientais decorrentes do contexto histórico e geográfico da sociedade e suas interferências no ecossistema planetário, buscando promover um ambiente alto-sustentável através da prática da Educação Ambiental.

ANALISE DE RESULTADOS

Preservar o meio ambiente é fundamental, afinal, é nele onde estão os recursos naturais necessários para a sobrevivência, como água, alimentos e matérias-primas. Sem esses recursos, todas as formas de vida do planeta poderão acabar. Como relatado no objetivo geral desta obra torna-se plausível a conscientização da preservação ambiental. Os dados apresentados são uma análise parcial das entrevistas coletadas com os pesquisados, quando se perguntou sobre como o ser humano ver a natureza as respostas encontram graficadas.

Gráfico 1- Influencia na preservação planetária



Fonte: Elaborado por Nelia Negreiros (2021).

Como exemplificado graficamente em maior porcentagem, o homem se sente protetor e ao mesmo tempo usufruidor dos recursos naturais, mais vale apenas recordar que dos principais impactos ambientais negativos causados pelo homem, pode-se citar a diminuição dos mananciais, extinção de espécies, inundações, erosões, poluição, mudanças climáticas, destruição da camada de ozônio, chuva ácida, agravamento do efeito estufa e destruição de habitats. Se direcionou a pesquisa para um termo de conscientização aos entrevistados pois constata-se que preservar o meio ambiente é um ato importante não só para a humanidade, mas para todos os seres que habitam a Terra.

Avaliação dos resultados

O ponto inicial para qualquer morador planetário, deve ser o de manifestar preocupações com a manutenção da vida do nosso planeta, que nunca foram tão expressivas e necessárias.

Desde que o homem se entende por ser humano, através da história da sociedade podemos entender que a humanidade sempre esteve ligada à apropriação da natureza. O homem se sentiu cada vez mais evoluído com essas etapas evolutivas e o perigo cada vez mais reais de catástrofes naturais ecológicas se manifestam. Com isso a relação do homem com a natureza foi e está sendo transformada, séculos após séculos de geração a geração. Vejamos o alerta que a Carta Política da RBJA (2020) nos direciona.

Não podemos idealizar o futuro sem debater os esforços necessários para sustentar a vida e reduzir os danos no agora. No entanto, tampouco podemos sucumbir ao imediatismo de não nos desafiar a imaginar teias da vida mais sustentáveis e solidárias nos tempos que virão. (CARTA POLITICA DA RBJA - 2020, p. 9).

O ponto inicial para qualquer morador planetário, deve ser o de manifestar preocupações com a manutenção da vida do nosso planeta, que nunca foram tão expressivas e necessárias.

Os seres humanos necessitam incondicionalmente da água, do ar, dos alimentos e dos recursos naturais que são todos provenientes da natureza, desta forma como cidadão planetário é nosso dever contribuir para a ampliação do debate neste campo de ação preservacionista, por meio de palavras, de exemplos, de imagens, de oficinas para que a sociedade possa emanar valores, atitudes e princípios fundamentais para a construção de sociedades sustentáveis que carregue em sua alma a razão da sensibilidade e a cultura de paz.

Em constância diária a conscientização de que somos hospedes e não donos do Planeta Terra, deve latejar em nosso subconsciente que, diante das diversas evidências e dos riscos associados aos aspectos socioeconômicos a realidade atual exige uma reflexão sobre os padrões de vida mais sustentáveis e menos consumistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que precisa-se trabalhar com maior ênfase a Educação Ambiental no espaço escolar para maior agregação de valores educacionais. Pois o tema poderá minimizar o impacto do homem nos ecossistemas, tais como desmatamento, poluição, escassez de recursos, perda de habitat para os animais, extinção de espécies e geração de resíduos poluidores e contaminantes.

Diante do entendimento que a escola tem um papel importantíssimo como núcleo gerador de conscientização para a transformação de jovens em agentes de mudança, torna-se relevante direcionar questionamentos sobre a importância em conhecer o contexto histórico ambiental, sobre a visível destruição dos recursos naturais.

No entanto, este artigo tem sua pretensão em alçar voos no aprimoramento de conhecimentos ambientais no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, acredita-se que tal mudança é possível através de uma consciência sobre o valor da natureza, baseando-se nos princípios de conservação ecológica e uso racional de seus recursos de forma que a sustentabilidade deva ser a regra que emanamos em nossa alma, entendendo que pequenas atitudes participativas, inovadoras e preservacionistas podem salvar nossa vida e dar a possibilidade de vida para as próximas gerações.

Precisa-se de alunos ativos, criativos e conscientes que aprendam a descobrir por si

mesmos a importância da preservação do Planeta. Pois a prática da Educação Ambiental é uma postura ética que forma novos cidadãos conscientes ecologicamente para o amanhã.

REFERÊNCIAS

CARTA POLÍTICA DA RBJA- Pandemia e Injustiça Social – Agosto, 2020.

CLAVAL, P. Terra dos homens: a geografia. São Paulo: Contexto, 2010. p. 127- 131.

LEMOS C (2015) Desenvolvimento sustentável e biodiversidade: conceitos e estratégias para o planejamento. In: Lemos C; Castro C (2005) Planejamento Ambiental. Consórcio CEDERJ. Rio de Janeiro: CECIERJ. p. 321.

MEDEIROS, A. B. de; MENDONÇA, M. J. da S. L.; SOUSA, G. L. da; OLIVEIRA, I. P. A Importância da educação Ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set., 2011.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. In. Educ.Soc. Campinas, v.3, n.112, jul-set-2010. p.875- 894. Disponível em Acesso em julho de 2020.

SOARES, José Francisco. Qualidade da educação: qualidade de escolas. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de *et al.* (Org.). A qualidade da escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 75-96.

1 CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACAO DE ADULTOS. Marco de Ação de Belem. Documento da VI Confitea. Brasília: Unesco; Confitea; VI; Ministério da Educação, 2010. p. 7.

Tecnologia e educação: uso das TICS no ensino da biologia

Technology and education: use of ICTS in biology teaching

Jociney Martins Cavalcante

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciencias Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la

Integración de las Américas

Orientador: Dr. Arlindo Costa

Coorientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.25

RESUMO

Os avanços tecnológicos e o uso das TIC no ambiente escolar, podem ser importantes ferramentas na busca por inovação na educação, através da exploração de novas concepções e práticas pedagógicas, que reforcem o papel do professor e a sua capacidade para responder às situações imprevisíveis do dia-a-dia escolar. O presente estudo busca avaliar quais os benefícios do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação -TICs no ensino da Biologia. Para tal, foi realizada uma pesquisa descritiva de cunho bibliográfico e pesquisa de campo com enfoque qualitativo e quantitativo, por meio da utilização de questionários com a participação de docentes e alunos de uma escola pública do município de Carauari-AM/Brasil. Os principais resultados apresentam que as TICs no ensino têm como ponto importante: promover uma aprendizagem em biologia que transcende a mera memorização pois os conteúdos se apresentam como problemas a serem resolvidos por meio das tecnologias.

Palavras-chave: TICs. ensino de biologia. tecnologia na educação. didática da biologia. metodologias ativas.

ABSTRACT

Technological advances and the use of ICT in the school environment can be important tools in the search for innovation in education, through the exploration of new pedagogical concepts and practices, which reinforce the role of the teacher and his ability to respond to unpredictable situations of everyday school life. This study seeks to evaluate the benefits of using Information and Communication Technologies -ICTs in Biology teaching. To this end, a descriptive bibliographic research and field research with a qualitative and quantitative approach were carried out, through the use of questionnaires with the participation of teachers and students from a public school in the municipality of Carauari-AM/Brazil. The main results show that ICTs in teaching have as an important point: to promote learning in biology that transcends mere memorization because the contents are presented as problems to be solved through technologies.

Keywords: ICTs. biology teaching. technology in education. biology didactics. active methodologies.

INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia permite uma gama de estratégias para trabalhar os conteúdos, entre elas os jogos, objeto de estudo deste artigo. O uso das TICs pode ser uma nova forma de inovar na Educação, com um trabalho pessoal e coletivo de reflexão, de apropriação e de mudança. Em educação, as tecnologias devem inserir-se nesta busca de novas concepções e práticas pedagógicas, que reforcem o papel do professor e a sua capacidade para responder às situações imprevisíveis do dia-a-dia escolar (NÓVOA, 2007).

Tais avanços tecnológicos proporcionam grande desafio aos professores, principalmente aos da rede pública de ensino, onde os mesmos precisam vencer as barreiras da falta de motivação de alguns alunos e a falta de recursos tecnológicos, muitas vezes insuficientes numa escola. Situação problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou

baixo rendimento no ensino aprendizagem nas turmas da disciplina de biologia. Diante disso procurou-se saber: Quais os benefícios do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação -TICs no ensino da Biologia a partir de uma pesquisa investigatória com alunos da primeira série do ensino médio? diante de tal pergunta se norteou para.

Objetivo Geral: Identificar os benefícios do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação -TICs no ensino da Biologia a partir de uma pesquisa investigatória com alunos do ensino médio da primeira série.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), um dos documentos norteadores da educação básica, também prevê o protagonismo dos estudantes nos procedimentos de ensino e aprendizagem, bem como a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende. Uma das finalidades do ensino médio na contemporaneidade, apontada pela BNCC, é garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades de abstração e ação, essenciais à autonomia pessoal e intelectual do aluno. Das estratégias abordadas no parágrafo anterior, esta dissertação enfatizou através das TICs no ensino de Biologia um conjunto de estímulos capazes de despertar a motivação para o aprender.

O ensino da Biologia na escola pública, requer a busca por práticas educativas condizentes com a realidade do aluno. Repensar essa educação é um desafio para aqueles que se propõem construir uma educação emancipadora. Seguindo esse processo, as atividades lúdicas representam um caminho eficaz para uma pedagogia mais humana, fraterna e libertadora.

Avanços no ensino de biologia

O ensino de Biologia, ainda hoje, apesar do esforço de muitos educadores é apresentado de maneira abstrata, fragmentada, o que dificulta ao aluno sentir-se autor da sua história, construtor do seu conhecimento.

Ao ensinar Biologia ao aluno se mostra a ele, que o que ele aprende não estar separado de uma realidade histórico-social.

Assim, o ensino de Biologia deve enfatizar que a ciência é produto da atividade humana não é uma atividade neutra, como em outros tempos acreditava-se ser. Dessa forma a ciência é impregnada de influências de todos os meios: políticos, sociais, de valores e de costumes; independente do ambiente e da época em que se ela encontra inserida.

Como se ver, de tempos em tempos surgem novas propostas de ensino, decorrendo naturalmente de novos estudos, de novas pesquisas. Hoje o professor é conhecido como mediador procurando aliar a teoria à prática. O educando passa de objeto de manipulação a sujeito de seu próprio destino.

Biologia é uma disciplina que trata do estudo dos seres vivos, incluindo todas as manifestações vitais que ocorrem neles, como características fundamentais desta ciência podemos citar sua complexidade, não só pelo propósito de estudá-la, mas porque reúne as características como incerteza, aleatoriedade e irreversibilidade.

Em relação ao aprendizado de biologia, atualmente está em crise porque o avanço da ciência e da tecnologia está ocorrendo de maneira tão apressada que deixou para trás o conhecimento adquirido por professores e alunos que carecem de um procedimento de aprendizagem

que lhes fornece o conhecimento da natureza racional de ciência em face da mudança (TRIVELLATO, 1993).

A Biologia não pode ser aprendida como um conjunto de conhecimentos acabados, partindo de ter alcançado a verdade absoluta ou como se o conhecimento foi estático, que não evoluiu; longe de ser fragmentado, assim como está acontecendo agora. Em vez disso, deve ser aprendida como uma integração de disciplinas (interdisciplinaridade), para que se possam combinar pontos de vista diferentes ou que não pertençam à mesma disciplina e onde haja mistura de saberes.

O ensino atual da Biologia é marcado pelo impacto do desenvolvimento científico e tecnológico, por isso é necessário buscar caminhos que promovam uma abordagem sociocultural-profissional no seu ensino-aprendizagem e assim contextualizem os fatos, fenômenos e processos com seu impacto social.

Conseqüentemente, apresenta-se uma proposta de tarefas integrativas com enfoque sociocultural-profissional para o processo ensino-aprendizagem de Biologia. Os métodos utilizados foram a revisão documental, o histórico-lógico e o analítico-sintético que nos permitiram tirar conclusões sobre a relevância desta abordagem no modo de ensino e aprendizagem da Biologia.

O mundo está em uma grande revolução sociocultural baseada no desenvolvimento vertiginoso e nas aplicações práticas e tecnológicas da ciência, o que permite que o ensino-aprendizagem das ciências seja também uma atividade sociocultural de vital importância e implica que o conhecimento seja atualizado em conformidade.

A disciplina de Biologia na educação básica tem por finalidade contribuir para formar sujeitos que no seu cotidiano tenham domínio dos conceitos biológicos e da linguagem científica; que compreendam os fenômenos biológicos e a interação destes com os demais fenômenos naturais, sociais e culturais; e construam argumentos científicos sobre as implicações dos avanços biológicos na vida em sociedade.

Ela deve favorecer o letramento científico do estudante que implica que este saiba ler, entender e comunicar-se tanto oralmente quanto por meio da escrita na linguagem específica desta disciplina.

A disciplina de Biologia no ensino médio das escolas brasileiras, até há alguns anos atrás eram de três aulas semanais, com uma gama de conteúdos conceituais que o professor nunca conseguiu concluir. Sendo da área de Ciências da Natureza, a Biologia apresentava então os seguintes tópicos de unidades de ensino

A Biologia precisa convergir para objetivos tais como: desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, capacidade de tomar decisões e formas diferenciadas de aprendizagem no plano cognitivo, relacionando-o à vida cotidiana e às experiências novas advindas de todo o progresso no campo científico e tecnológico. Dessa forma, os alunos poderão intervir em sua realidade com participação efetiva na tomada de decisões sobre a utilização ou não da produção científica. Saberão também julgar os prós e os contras a respeito do desenvolvimento científico e tecnológico, colocados à disposição da sociedade moderna.

Assim, o papel principal do professor é servir como um mediador entre o conhecimento e sua construção pelo corpo discente. O processo da construção do conhecimento é facilitar com

as interações.

Processos didáticos e a biologia

A disciplina de Biologia na maior parte é abordada por meio do desenvolvimento de conceitos gerais, entre eles: diversidade, vida, organismos, sem fazer esforço para se referir a seres vivos de um ponto de vista sistêmico e leve em consideração características como holismo, sinergia e manutenção do equilíbrio ambiental entre outros. Krasilchick (2010) (2008), aponta para que o professor possa ter a capacidade de apresentar conteúdos aos seus alunos de uma forma divertida.

O conteúdo da disciplina de Biologia não deve ser apenas aplicação de memória, caso contrário, o professor deve articular diversos recursos didáticos para a construção e aplicação de conhecimentos teóricos, referentes aos diversos e complexos processos que envolvem a vida, ao mesmo tempo que promovem atitudes e valores que contribuem para melhorar, usar e conservar os recursos naturais, bem como todas as implicações que surgem em torno da vida e sua interação e compreensão completas.

Este conhecimento deve ser focado na resolução de problemas e promoção comportamento responsável, combinando experiências e habilidades do professor com a implementação no palco de diferentes abordagens metodológicas, que promovem nos alunos o desenvolvimento de capacidades para aplicar procedimentos, conceitos, atitudes, habilidades e experiências, em torno da aquisição de conhecimentos da Biologia como ciência.

O professor em suas estratégias metodológicas, tem que buscar várias opções para que os alunos entendam o conteúdo, que sejam capazes de refletir sobre eles. Mas isso não se consegue apenas com a aplicação metódica de uma técnica didática, em vez disso, o professor deve exigir de si mesmo e desenvolver ou colocar em prática habilidades metacognitivas, promovendo a consciência de como realizar as tarefas e processos cognitivos; isso, a fim de que os conteúdos sejam constantemente confrontados com base nas habilidades, habilidades e resultados que são obtidos em o processo (BIZZO, 2002, p. 47).

É assim que se reflete sobre a necessidade de conhecimentos úteis para a vida, de que que é aprendido e como é adquirido, incluindo procedimentos, ações que estimulem a habilidade dos alunos, para que alcancem o aprendizado, que são capazes de aplicá-lo e relacioná-lo ao seu modo de vida nas diferentes fases de seu desenvolvimento, como é a resolução de problemas e futuras necessidades acadêmicas.

Esses autores apontam que as estratégias de ensino devem ser ferramentas que permitem desempenhar múltiplas funções na atividade pedagógica, como a realização de diagnósticos prévios, monitorar conscientemente o processo de aprendizagem, melhorar o nível de atenção e compreensão, gerando boas expectativas, fomentando a criatividade e estimulando habilidades de pensamento.

O professor, por meio de suas diversas técnicas didáticas e clareza conceitual, fornecerá aos seus alunos as ferramentas necessárias para obter as informações necessárias e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

No mundo contemporâneo, muito se tem questionado sobre o papel do professor, que é constantemente analisado e redefinido, como consequência das novas concepções sobre a educação, sobre o impacto das tecnologias da sociedade da informação, sobre os processos de

ensino e aprendizagem, propostos através de novas metodologias, técnicas e meios de suporte diferenciados.

É necessária compreensão do processo como a adoção de uma nova cultura docente-discente, exigindo dos docentes, novos esquemas mentais, novas concepções acerca do saber dialogado, de intercâmbios singulares, criatividade, disponibilidade para investigação contínua, para um compromisso real com as políticas democráticas e de equidade social necessárias a nossa realidade (VILLANI, 2006, p. 91).

As novas demandas de formação continuada geradas pelas mudanças sociais que atravessamos neste novo milênio encontram as instituições educacionais, formadoras de professores, despreparadas para formar este novo profissional.

A preocupação maior com a busca de uma nova prática docente é incentivar os professores a assumirem papéis inovadores frente ao acelerado desenvolvimento das tecnologias da sociedade da informação e das mudanças no entorno social da pós-modernidade, onde não se compreendem mais práticas sob uma perspectiva do conhecimento adquirido pela humanidade.

As salas de aulas dos ambientes tradicionais onde os professores continuam em seu papel de reprodutores do conhecimento, amarrados a uma relação de poder anacrônica, precisam mudar para enfrentar as necessidades de formação de um profissional preparado para os desafios da sociedade em que vive.

A didática da Biologia e do sistema educacional em geral, foi proposta considerando que dadas as suas características potencializam o alcance da aprendizagem, por isso é necessário conhecê-las antes de pensar em como utilizá-las; porque efetuam mudanças no ambiente, devido às suas características de imaterialidade, interconectividade, interatividade, instantaneidade, elevados parâmetros de qualidade e som, digitalização, capacidade de penetração todos os setores, novos códigos e linguagens expressivas, automação, capacidade de armazenamento, entre outros.

A Didática aplicada à Biologia, de diferentes perspectivas alude ao desenvolvimento cognitivo associado a como ensinar, procura diferentes maneiras de ensinar uma classe gerar aprendizagem significativa, contribui para a concepção e invenção de estratégias pelos professores, sempre com a visão de aprimorar os conhecimentos dos alunos.

De uma visão integrativa, na didática da Biologia o pensamento se manifesta para além do interdisciplinar, projeta-se para um pensamento complexo que, a partir do ciências biológicas, começa com o fato da origem do universo, utilizando os benefícios da visão de mundo, o que faz valorizar todos os processos energéticos e planetários a partir dos quais origina a vida. Por sua vez, ao falar sobre a evolução das espécies percebe-se que o homem desde o seu surgimento tem estado em constante exploração dos princípios da vida, mas isso não é suficiente, também se concentra em alimentar sua maneira de percebê-lo, e tudo leva ao Educação. A forma de adaptação ao meio ambiente, ocorreu por meio desses processos básicos, mas valioso, que hoje tem buscado aperfeiçoar.

Na escola acontece a iniciação ao conhecimento científico. Cabe a escola não só repassar os conhecimentos, mas informar ao aluno como estes conhecimentos foram produzidos. Estes conhecimentos não surgiram num passe de mágica, mas foram resultado da atividade prática do homem, sobre a natureza e também de uns sobre os outros.

O trabalho do professor deve ser baseado pelo sucesso dos alunos. Uma das características básicas desse progresso refere-se a forma empregada pelos alunos para explicar o mundo que os cerca. Os alunos à medida que progredem nos seus estudos passam dos argumentos perceptivos aos conceituais, e essa passagem é mediada por sua interação com o mundo e com as outras crianças e adultos com as quais têm contato, tendo o professor importância fundamental nessa mudança. Diferentes formas de registros podem ser empregadas como forma de documentar este progresso, que serão importantes na avaliação do aprendizado.

Os conceitos ordenam o conhecimento e permitem que ele seja transferido para novas situações. É importante o envolvimento da criança nas atividades, assim elas vão ganhar prática e contato direto com os instrumentos utilizados na sala de aula e alcançar a compreensão de conceitos, quando ocorre discussões e análise dos resultados com a experimentação. Reais oportunidades de aprendizagem implicam troca de ideias em um trabalho cooperativo. Expor ideias próprias, uma capacidade que deve ser estimulada desde cedo na criança. Sessões planejadas de trabalho em grupo, exposições orais diante da turma, são situações que permitem aos alunos organizar suas ideias e compará-las com as dos colegas. As aulas de Ciências podem contribuir não apenas para que os alunos adquiram experiências, mas também possam organizá-las criando conceitos.

O ensino de Biologia, ainda hoje, apesar do esforço de muitos educadores é apresentado de maneira abstrata, fragmentada, o que dificulta ao aluno sentir-se autor da sua história, construtor do seu conhecimento.

Tecnologia e o ensino de biologia

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação fazem parte da vida cotidiana, alterando sistematicamente os modelos organizacionais e funcionais das instituições e revolucionando os métodos de trabalho, as relações interpessoais, a política, a economia e os sistemas de conhecimento.

A velocidade e a forma como estas mudanças ocorrem é facultada pela tecnologia, por sua capacidade de armazenamento, processamento e circulação de informações. Por isso, pode-se dizer que a tecnologia tem influenciado o desenvolvimento humano em todas as áreas e que vivemos uma revolução tecnológica em um contexto que tem sido denominado de sociedade do conhecimento (HARVEY, 1993; DRUCKER, 1996; TOFFLER 1995).

Os recursos tecnológicos são de grande atração para os adolescentes que cursam o ensino médio, por isso é interessante tentar propor estratégias que as utilizem para influenciar positivamente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e na processos de planejamento e desenvolvimento de aulas.

A escola foi organizada tendo por base o modelo fabril, da linha de montagem industrial, com uma estrutura social hierarquizada que pretendia reproduzir, sem revelar poderes, interesses e intenções. Seu software era a memorização de informações, conteúdos segmentados, organizados em currículos especializados, seriados. A formação era condicionada a terminalidade, sem necessidade da educação continuada.

O processo de ensino-aprendizagem estava centrado no professor que, neste cenário, era o detentor do conhecimento uma caixinha de surpresas que tinha enquanto função e objetivo

a transmissão de saberes prontos (lineares e sequências), desconexos com a vida significativa dos alunos e conectados a modelos hierárquicos, condicionados da ordem estabelecida.

O acesso às TIC, através das escolas, deveria ter como alicerce os princípios previstos na Constituição Federal (1988) que dispõe, no Art. 206, entre outros fundamentos: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a gestão democrática do ensino na forma da lei; e a garantia de padrão de qualidade.

Nesta era em que se vive, os computadores são os maiores responsáveis pelo processo de informação. Todas as informações que os indivíduos tiveram acesso até os tempos de hoje como desenhos, símbolos, escrita e outros mais, foram informações descobertas como mensagens de um povo para outro, num caminho cultural, social e tecnológico. Pode-se dizer que a evolução no mundo moderno facilitou à comunicação, a inovação, a criatividade e as competências, tornando-se um avanço significativo tanto para indústria, como para o comércio e também para a educação.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola Estadual da Cidade de Carauari, AM/Brasil, no período de 2020-2021, com uma pesquisa de revisão bibliográfica, onde foram revistos conceitos, metodologias e métodos, e coleta de dados através de questionários como ferramentas que permitiram avaliar os benefícios do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação -TICs no ensino da Biologia na escola foco desta pesquisa. A pesquisa possui o enfoque qualitativo e quantitativo. O uso deste tipo de pesquisa permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente. (GIL, 2008).

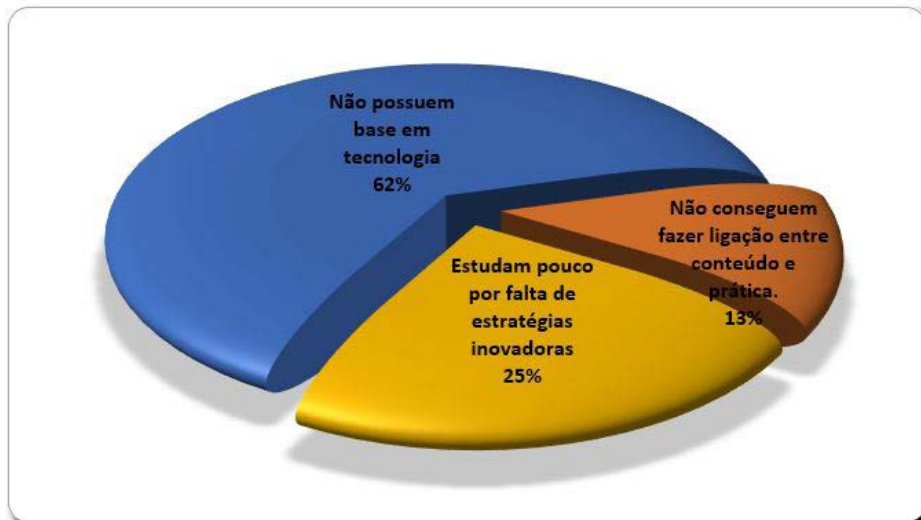
A população-alvo é a soma de todos os indivíduos que compartilham alguma característica em comum e que compreende o universo para a busca de evidências relativas ao problema de pesquisa previamente estabelecido. Já a amostra é um subgrupo dos elementos da população-alvo selecionado para participação no estudo.

Desta forma, a população-alvo determinada para esta pesquisa é de 30 educadores da escola foco desta pesquisa, objeto de estudo de caso. Os entrevistados responderam ao questionário pelo método de autopreenchimento, o que aumenta a velocidade e a precisão do preenchimento, e registro, evitando algum tipo de indução ou viés no registro das percepções dos respondentes.

ANALISE DE RESULTADOS

O uso da tecnologia é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem; Mesmo com um baixo índice de adoção de novas tecnologias nas escolas públicas, os recursos disponíveis contribuem positivamente para o ensino de biologia.

Gráfico 1 - Dificuldades no ensino



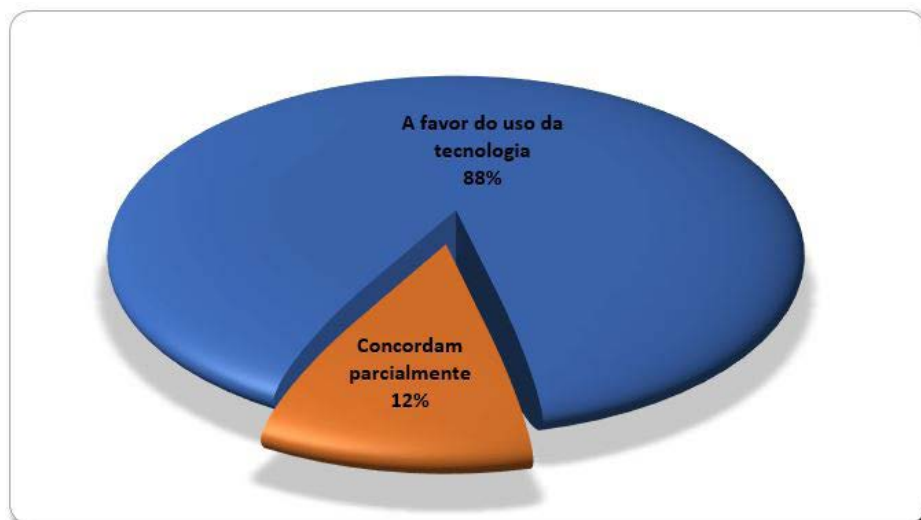
Fonte: O pesquisador (2021)

As dificuldades apresentadas pelos professores referentes aos alunos são evidenciadas quando se avalia o ensino realizado nas escolas. Desta forma, os alunos demonstram saber utilizar a tecnologia de forma parcial em média 62% dos entrevistados concordam. 25% dos professores entrevistados concordam com essa afirmação e alegam que falta estratégias inovadoras para o ensino. 13% dos entrevistados alegam que parte dos alunos não conseguem fazer ligação entre conteúdo e a prática.

Ficou comprovado que precisa-se disponibilizar para as escolas instrumentos tecnológicos para conduzir o ensino, via internet, plataformas on-line. Afim de tornar as aulas mais inovadoras e os alunos passarem a possuir tais habilidades.

Quando se perguntou dos docentes sobre em implantar na Instituição foco desta pesquisa softwares educacionais e/ou jogos educacionais nas aulas de Biologia, as respostas foram.

Gráfico 2 - Tecnologia na disciplina de biologia



Fonte: O pesquisador (2021)

Ficou comprovado que embora a tecnologia esteja em um crescimento frenético, existe

educadores que ainda temem a implementação da ferramenta tecnológica no ensino aprendizagem. A tecnologia não pode ser vista como uma ferramenta auxiliar para realizar o mesmo tipo de ensino.

Ela nos traz uma nova forma de organizar a produção de conhecimento. Um computador e um software apenas facilitam a comunicação e a informação. Quem os transforma em material didático é o professor qualificado. O que se torna relevante desenvolver cursos de capacitação aos docentes para possuírem maior agregação de valor educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que o professor compreenda as dificuldades que os alunos possuem na disciplina de Biologia, afim de inseri-lo em um processo inclusivo com ênfase em estratégias que permitem a aprendizagem significativa. Isto é importante superar as dificuldades e fortalecer novos conhecimentos e habilidades.

A biologia auxilia no processo de construção do conhecimento e conseqüentemente no aprendizado, tornando-a indispensável para o aluno. Seu dinamismo em relação ao cotidiano faz com que haja maior exploração na construção de conceitos que potencializem o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A educação de uma nova escola exige novos professores, que sejam criativos inovadores que se interesse pelo ensino, O papel do professor diante das novas tecnologias educacionais, é ter a mente aberta e abraçar os avanços tecnológicos, utilizando-os em proveito próprio e em benefício de seus alunos.

Com o avanço das tecnologias da informação, tornou-se possível a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, permitindo maior disponibilidade de informações e recursos aos alunos, tornando o processo educacional mais dinâmico, eficiente e inovador.

Ficou comprovado que a tecnologia traz grandes ganhos nesse aspecto, quando se fala em ensino aprendizagem, como constatado a tecnologia pode trazer bons resultados desenvolvimento dos alunos. A relevância do contato com novas linguagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BIZZO, N.M.V. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 2002.

DRUCKER, Peter F.; MONTINGELLI JUNIOR, Nivaldo. Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século. In: Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século. 1996. p. xix, 242-xix, 242.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRASILCHICK, M. Prática de ensino de biologia. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. Getting set for the coming millennium. *The Futurist*, v. 29, n. 2, p. 10, 1995.

TRIVELATO, S. L. F. C/T/S: Mudanças curriculares e formação de professores. Tese de doutorado. São Paulo: FE/USP, 1993.

VILLANI, A.; BAROLLI, E. Os discursos do Professor e o Ensino de Ciências. *Rev. Pró-posições*. V. 17, n. 1, p. 155-174, 2006.

Aquisição da aprendizagem significativa: família escola por intermédio do lúdico em uma escola municipal da cidade de Manaus-AM/ Brasil, no período de 2019-2020

Acquisition of significant learning: school family through playing in a municipal school in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period of 2019-2020

Maria do Perpétuo Socorro Lima Aquino

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciencias Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.26

RESUMO

Este estudo visa analisar a importância da parceria entre Família X Escola as responsabilidades de ambas as partes, resgatando assim o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com mundo, estabelecendo relações através do aprender brincando, assim aumentando as habilidades e competências na sua aprendizagem. Como parâmetro metodológico, utilizou-se uma pesquisa de campo qualitativa e quantitativa, com um questionário para professores do ensino fundamental que lancei na escola que foi foco deste estudo como instrumento de coleta de dados. Os principais resultados apresentam que, de modo geral, se o aprendizado significativo não estiver ocorrendo na sala de aula, as crianças rapidamente esquecerão as informações obtidas. Aprendizagem “significativa”, então, envolve a aquisição de conhecimento de uma forma que permite fazer algo com ela. Ou seja, é um conhecimento que está bem integrado. A aprendizagem significativa é acompanhada pela construção de múltiplas representações (modelos mentais), modelos que estão ligados a modelos para muitos outros fenômenos.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem. família. escola. lúdico.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of the partnership between Family X School the responsibilities of both parties, thus rescuing the playful universe, where the child communicates with himself and with the world, establishing relationships through learning by playing, thus increasing the skills and skills in their learning. As a methodological parameter, qualitative and quantitative field research was used, having as a data collection instrument a questionnaire that was sent to elementary school teachers at the school that was the focus of this research. The main results show that, in general, if meaningful learning is not taking place in the classroom, children will quickly forget the information obtained. “Meaningful” learning, then, involves acquiring knowledge in a way that allows you to do something with it. That is, it is a knowledge that is well integrated. Meaningful learning is accompanied by the construction of multiple representations (mental models), models that are linked to models for many other phenomena.

Keywords: learning disabilities. family. school. ludic

INTRODUÇÃO

O presente estudo exemplifica a importância da família no espaço escolar e a metodologia lúdica para o melhor desenvolvimento do aluno, seja no âmbito pessoal, social ou educacional. Quando os pais são participantes ativos no ambiente escolar e na rotina de seus filhos, os alunos se sentem mais seguros e interessados no aprendizado.

O lúdico pode favorecer de maneira expressiva para o avanço do conhecimento, proporcionando meios mais favoráveis na socialização. O envolvimento da família na aprendizagem lúdica pode acontecer tanto em casa quanto na escola. O *continuum* do envolvimento da família na aprendizagem lúdica é projetado para mostrar algumas das diferentes maneiras pelas quais as famílias podem se envolver no processo de aprendizagem das crianças.

Situação problema, o problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou que as famílias não possuíam um envolvimento com as atividades lúdicas domésticas dos filhos. O fato da ausência paterna e materna ou até mesmo o aconchego familiar estava deixando os alunos com baixo rendimento escolar. Desta forma, surge o seguinte questionamento, pergunta central: De que forma o lúdico pode influenciar na aquisição de uma aprendizagem significativa estimulada pelo binômio família-escola?

Para alguns alunos a aprendizagem pode ser um estimulante onde os mesmos abraçam com grande interesse, mas para outros pode ser desafiador. Portanto, é necessário desenvolver atividades que possam permitir que os alunos tenham sucesso nesse processo, preparando classes dinâmicas e atividades significativas que contribuam para um ambiente de aprendizado mais leve e eficaz.

Objetivo geral: Identificar a importância da parceria entre Família X Escola e das responsabilidades de ambas as partes, resgatando assim o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com mundo, estabelecendo relações através do aprender brincando, assim aumentando as habilidades e competências na sua aprendizagem.

A pesquisa sobre o envolvimento da família sugere uma série de abordagens eficazes para apoiar os educadores no envolvimento de famílias, o que, por sua vez, pode ajudar a cultivar uma cultura de aprendizado lúdico em escolas nas quais educadores, estudantes e famílias trabalham juntos.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Buscando reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentar explicar a relação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento é como distingue a aprendizagem. Em outras palavras, as teorias da aprendizagem explicam como os processos de aprendizagem e ensino devem ser e /ou devem ocorrer. Como os professores lidam com o ensino e com a mesma importância na aprendizagem dos alunos, a contribuição de várias teorias da aprendizagem para o desenvolvimento dos professores é apresentada com alguns detalhes a seguir.

Embora as teorias difiram de várias maneiras, incluindo suas suposições gerais e princípios orientadores, muitas se baseiam em uma base comum. Essas teorias diferem em como preveem que a aprendizagem ocorre nos processos de aprendizagem - e em quais aspectos da aprendizagem eles enfatizam. Assim, algumas teorias são mais orientadas para a aprendizagem básica e outras para a aprendizagem aplicada e, dentro disso, em diferentes áreas de conteúdo; alguns enfatizam o papel do desenvolvimento, outros estão fortemente ligados à instrução; e alguns enfatizam a motivação.

As teorias de aprendizagem comportamental veem o aprendizado como uma mudança na taxa / frequência de ocorrência, ou forma de comportamento ou resposta que ocorre principalmente em função de fatores ambientais (CHUNK, 2012). Eles também afirmam que a aprendizagem envolve a formação de associações entre estímulos e respostas. Os comportamentalistas explicam o aprendizado em termos de fenômenos observáveis, e as consequências reforçadoras tornam a resposta mais provável de ocorrer, enquanto as consequências punitivas a tornam me-

nos provável.

O papel do ambiente especificamente como os estímulos são organizados e apresentados e como as respostas são reforçadas são da maior importância. Motivação é o processo pelo qual as atividades direcionadas a objetivos são instigadas e sustentadas.

Como o ambiente adequadamente organizado ajuda o aprendizado a ocorrer, os professores devem preparar o ambiente que ajudará os alunos a aprender, como organizar atividades adequadas ao ambiente. Os professores também precisam ajudar os alunos a praticar o que aprenderam. Isso é importante, pois o aprendizado está sujeito à taxa de ocorrência de comportamento. A prática é importante para fortalecer as respostas.

Transtornos de aprendizagem / habilidades de leitura

Um distúrbio de aprendizagem é um problema de processamento de informações que impede uma pessoa de aprender e usar uma habilidade de forma eficaz. Dificuldades de aprendizagem geralmente afetam pessoas de inteligência média ou acima da média. Como resultado, o transtorno aparece como uma lacuna entre as habilidades esperadas, com base na idade e inteligência, e o desempenho acadêmico (LAUNAY; BOREL, 2010).

Dificuldades de aprendizagem comuns afetam uma criança de leitura, escrita, aritmética ou habilidades não-verbais. As dificuldades de aprendizagem na leitura geralmente se baseiam na dificuldade em perceber uma palavra falada como uma combinação de diferentes sons. Isso pode dificultar a compreensão de como uma ou mais letras produzem um som e como as combinações de letras formam uma palavra. Um distúrbio de aprendizagem de leitura é muitas vezes referido como dislexia, mas alguns especialistas podem usar o termo para descrever apenas alguns dos problemas de processamento de informações que podem causar dificuldades de leitura (CARNEIRO, 2008).

Escrever exige habilidades complexas visuais, motoras e de processamento de informações. Um distúrbio de aprendizagem na expressão escrita pode causar o seguinte: Caligrafia lenta e trabalhosa; caligrafia difícil de ler; dificuldade em colocar pensamentos em escrever; texto escrito que é mal organizado ou difícil de entender; problemas com ortografia, gramática e pontuação (HAASE *et al.*, 2011; CARNEIRO, 2008).

As crianças com dificuldades de aprendizagem muitas vezes precisam de ajuda adicional e aulas especiais para elas. Uma deficiência de aprendizagem pode qualificar uma criança para educação especial na escola. As escolas muitas vezes realizam seus próprios testes para dificuldades de aprendizagem para determinar se uma criança precisa de uma intervenção. A avaliação por um profissional de saúde é necessária se houver outras preocupações sobre o comportamento ou as emoções da criança. Pais, profissionais de saúde e a escola podem trabalhar juntos para encontrar as referências e tratamentos certos. A intervenção precoce é essencial, pois o problema pode se tornar uma bola de neve. A determinação de uma deficiência de aprendizagem e a necessidade de serviços é baseada em resultados de testes, feedback de professores, contribuições de pais ou responsáveis e uma revisão do desempenho acadêmico (CARNEIRO, 2008).

Processo familiar no ensino aprendizagem

As famílias são as primeiras educadoras de seus filhos e continuam a influenciar o aprendizado e o desenvolvimento durante os anos escolares e muito tempo depois. As escolas têm uma importante responsabilidade em ajudar a nutrir e ensinar as gerações futuras e as famílias a confiarem nas escolas para fornecer bases educacionais para o futuro de seus filhos. Ao mesmo tempo, as escolas precisam reconhecer o papel primordial da família na educação. É por isso que é importante que as famílias e as escolas trabalhem juntas em parceria (SOUZA, 2009).

Pesquisas demonstram que escolas eficazes têm altos níveis de envolvimento dos pais e da comunidade. Esse envolvimento está fortemente relacionado à melhoria da aprendizagem, da frequência e do comportamento dos alunos. O envolvimento da família pode ter um grande impacto na aprendizagem dos alunos, independentemente do contexto social ou cultural da família. O envolvimento da família nas escolas é, portanto, fundamental para a educação de alta qualidade e faz parte do sucesso das escolas (BRENDLER, 2013).

O desenvolvimento de parcerias entre a família e a escola pode nem sempre ser fácil. Requer compromisso e tempo. Por causa das pressões e circunstâncias, muitas famílias precisarão de arranjos especiais, ou apoio extra, para permitir que elas se envolvam ativamente na vida escolar de seus filhos e ajude-os a aproveitar ao máximo a escola.

Segundo Corrêa (2011), os resultados desse esforço serão significativos. As famílias que entendem o sistema educacional e as dificuldades enfrentadas pelas escolas são uma valiosa fonte de apoio que as escolas não podem subestimar. As escolas que envolvem as famílias no aprendizado de seus filhos estão aproveitando uma rica fonte de informações e conhecimentos e podem ajudar a construir comunidades.

O envolvimento dos pais produz ganhos mensuráveis no desenvolvimento holístico da criança. Como destaca Souza (2009), os pais são os primeiros professores de uma criança. Quando um sistema escolar valoriza e respeita a relação entre pais e filhos e dá as boas-vindas aos pais como parceiros iguais na educação de seus filhos, pais e professores têm a oportunidade de influenciar uma criança a viver uma vida positiva e satisfatória.

Pais e professores são partes complementares do sistema educacional e, portanto, não podem divergir se contradizer ou trabalhar isoladamente. Nesse sentido, os pais, interagindo com a escola e os professores, auxiliam seus filhos na elaboração de sua aprendizagem, não desempenhando o papel de professores meramente repetidores dos trabalhos escolares, mas trabalhando juntos para que a educação escolar possa continuar no espaço familiar. A escola, por outro lado, deve ser uma instituição de transferência de conhecimento que garanta que a constituição da subjetividade da criança ocorra tanto na interação com a família quanto na interação com a escola (PANZA, 2011, p. 31).

Um forte relacionamento entre a escola e a família pode beneficiar muito a criança e os pais. Está provado que as crianças se saem melhor e alcançam mais quando os pais estão envolvidos no seu progresso na escola. Suas preocupações também podem ser resolvidas mais rapidamente quando os pais têm um relacionamento positivo com a equipe da escola. Os pais também se asseguram de que seus filhos estão recebendo uma boa educação, à medida que a confiança e o respeito se desenvolvem com o relacionamento com a escola.

Família e escola no processo lúdico

Quando a família se envolve no ambiente escolar a escola torna-se um local facilitador a ideia é convidar os familiares a conversar com as crianças. Atividades lúdicas criam possibilidades de transformação: as crianças podem se reproduzir e ir além do que é dado. Elas transformam ideias, materiais, recursos, meios de comunicação, ações e comportamento de uma coisa em outra coisa, criando novos significados, interpretações, expressividades e combinações. Como as crianças aprendem a negociar diferentes práticas, o jogo proporciona uma ponte entre o possível e os reais (sendo leitores e escritores). O jogo oferecerá variados contextos em ambientes domésticos e pré-escolares para a os papéis sociais associados a essas práticas

Vygotsky (1993) alerta contra a intelectualização do jogo, mas ao mesmo tempo argumentou que apenas uma análise interna profunda torna possível determinar o seu papel em desenvolvimento das crianças pequenas. Os jogos estão fornecendo os quadros teóricos e metodológicos para facilitar tais análises, com foco em uma variedade de contextos bem como as influências sociais e culturais mais amplas sobre o jogo. No entanto, a fim de desenvolver a compreensão mais crítica das implicações culturais, a maior ênfase deve ser colocada em repertórios culturais da prática em casas, comunidades e em ambientes educacionais.

Quando as crianças brincam, elas criam uma situação imaginária, característica da brincadeira em geral. Nessa situação imaginária, quando a criança assume um papel, ela primeiro imita o comportamento do adulto observado em seu contexto (CERISARA, 2008, p.130).

Franchi (2013) assegura que os jogos tradicionais infantis como uma divulgação lúdica, e onde, muitas vezes, conservam-se as regras, mesmo em virtude das diversas transformações ocorridas com o decorrer do tempo e da região em que se pratica. Alguns destes jogos tradicionais são conhecidos em todo o mundo, agregando valor à cultura popular e tido como um tesouro dos povos e distintas culturas. O autor continua dizendo que desenvolver uma tese sobre jogos tradicionais e populares não significa simplesmente fazer cursos prontos com conteúdos pré-definidos, mas sim explorar nos alunos o desejo de aprender sobre jogos que fizeram parte da vida de seus pais e avós.

É importante que se resgate os aspectos primordiais do brincar, de maneira que envolva as crianças no processo lúdico das atividades, com o intuito de estimular a aprendizagem e até mesmo, o seu desenvolvimento motor (FRANCHI, 2013). O jogo é a base para todas as crianças pequenas, e dar a elas o tempo e alguns brinquedos básicos podem lhe proporcionar uma variedade de valiosas oportunidades de aprendizagem.

As crianças aprendem sobre si e seu mundo através de suas brincadeiras com brinquedos e jogos. É através de brinquedos que as crianças adquirem competências pessoais e sociais, atitudes, expressividade e valores. Durante o jogo, as crianças também aumentam sua competência social e maturidade emocional. O sucesso escolar depende em grande parte da capacidade das crianças de interagir positivamente com seus pares e adultos. O jogo é vital para o desenvolvimento social das crianças.

De acordo com Piaget (1998, p. 62), “Os brinquedos não podem ser considerados apenas como jogos divertidos ou que desperdiçam energia, pois promovem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Enquanto que a longo prazo precisa-se ensinar valores, ética,

habilidades acadêmicas e a importância de jogar de acordo com as regras, nos primeiros anos os principais objetivos estão em ajudar a criança a se tornar mais segura e ambiciosa e a brincar com os outros.

As crianças pequenas são fortemente orientadas para os sentidos. Eles levam conforto e prazer na sensação de madeira, algodão, lã e metal. Brinquedos de plástico não dão às crianças a rica experiência sensorial proporcionada por materiais naturais. Eles não têm o conforto e aconchego. Se as crianças são primeiramente expostas a brinquedos feitos de materiais naturais, eles vão ter um padrão saudável para julgar os sintéticos.

Campos (2011) ensina que os brinquedos educativos são estritamente concebidos e desenhados para ensinar habilidades acadêmicas. A maioria dos brinquedos educativos contemporâneos são criados para crianças pré-escolares, alimentado por uma crença generalizada de que a educação é uma corrida e quanto mais cedo se começa, melhor.

Alguns dos brinquedos e jogos que as crianças gostam de hoje continuam sua função de socialização das crianças no mundo adulto. Goste ou não, essa socialização é organizada ao longo de linhas sexistas. Carros de miniatura, barcos e aviões são comercializados para os meninos. Bonecas, casas de bonecas e eletrodomésticos ao tamanho das crianças são comercializados para as meninas. Felizmente, alguns jogos unissex tradicionais, como damas, xadrez e jogos de cartas, ainda permanecem no dia a dia das escolas.

Santos (2008) afirma que o jogo é importante para ajudar as crianças a explorarem a forma de crescer e assumir o papel do futuro adulto. Mas, incentivar essa capacidade em crianças pequenas, ajuda a desenvolver a capacidade de desenvolvimento motor e psíquico. O jogo apoia o desenvolvimento emocional, fornecendo maneiras de expressar e lidar com os sentimentos.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública da Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2019-2020, a presente obra se desenvolveu-se em torno de uma pesquisa descritiva bibliográfica, onde buscou-se subsídio em livros, artigos, teses e dissertações material que pudesse enriquecer a temática que atualmente é tão difundida em debates educacionais.

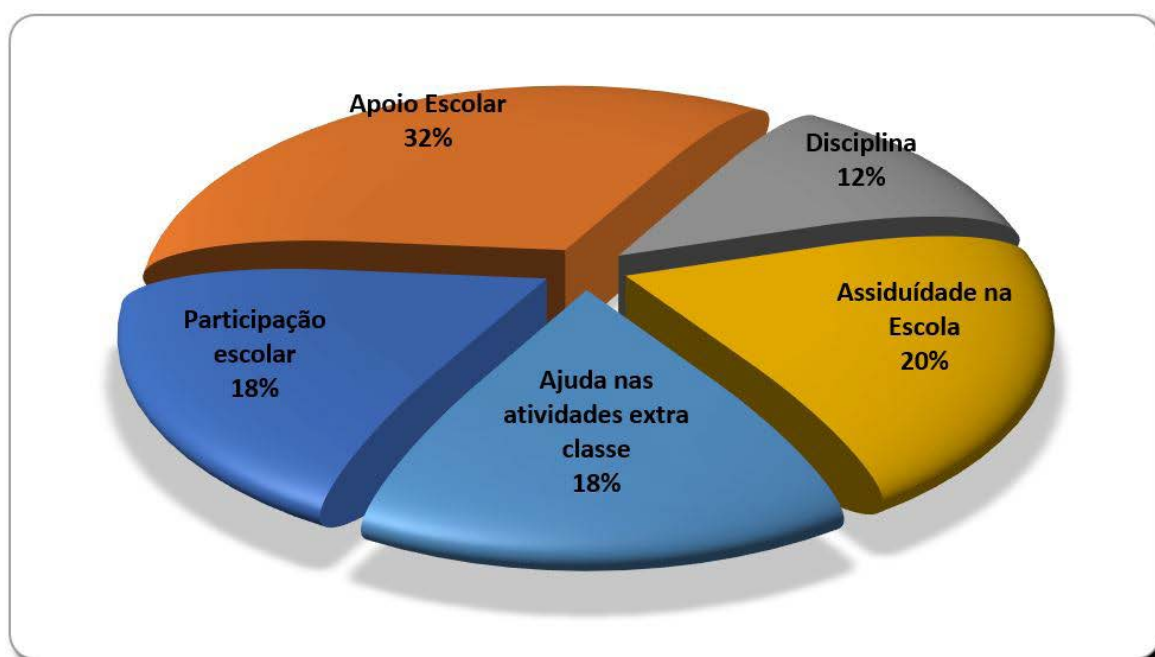
De acordo com os objetivos foi empregado o enfoque qualitativo e quantitativo, cuja coleta de dados deu-se junto aos professores do Ensino Fundamental I da escola foco desta pesquisa. Com um universo de 08 professores e 40 pais que se compuseram a presente pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de um questionário com dez perguntas abertas e fechadas. Os gráficos exprimem os resultados que foram obtidos e tabulados de acordo com a análise de cada docente que fez parte da referida pesquisa de campo, logo em seguida, diagnosticados e explicados de forma descritiva para melhor entendimento das indagações e dos itens estudados. O presente artigo é uma síntese resumida de um projeto técnico científico de mestrado, desenvolvido pela pesquisadora.

ANALISE DE RESULTADOS

No que se refere ao objetivo geral desta obra onde procura Identificar a importância da parceria entre Família X Escola e das responsabilidades de ambas as partes, resgatando assim o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com mundo, estabelecendo relações através do aprender brincando, constatou-se que é preciso a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, pois ajudar os alunos nas tarefas de casa não é o mesmo que fazer por eles. As tarefas que devem ser realizadas fora do ambiente escolar são de grande importância para que o conteúdo fique ancorado na memória. Quando se perguntou sobre a influência familiar na vida dos filhos as respostas encontram-se gratificadas.

Gráfico 1 - Participação dos pais e/ou responsáveis na aprendizagem dos filhos



Fonte: A pesquisadora (2020)

Como constatado graficamente a principal participação dos pais e/ou responsáveis na aprendizagem dos alunos é ajudando nas tarefas escolares, com um total de 32%; 20% frequentando a escola em todos os eventos e reuniões; 18% passando atividades extras de acordo com os temas abordados na escola; 18% incentivando a ir todos os dias à escola e 12% ensinando como se comportar na escola.

Teruya (2010) salienta que parte do desenvolvimento cognitivo mais importante de uma criança ocorre durante os anos pré-escolares. Ao assumir um papel ativo no processo de educação, os pais podem ajudar a garantir que seus filhos tenham todo o apoio necessário para desenvolver todo o seu potencial. O envolvimento dos pais ajuda a ampliar o ensino fora da sala de aula, cria uma experiência mais positiva para as crianças e ajuda as crianças a ter um melhor desempenho quando estão na escola.

O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos torna-se relevante, por ex. Converse, brinque e interaja com a criança. Ajude a criança a desenvolver autocontrole, atenção, autorregulação, compreender e respeitar limites.

As atividades em família são ideais para toda a família. Eles ajudam a desenvolver fortes laços familiares que podem durar a vida toda. Pode-se dizer que uma família que joga permanece unida. Eles também são mais cooperativos, solidários e abertos na comunicação. Essas qualidades pagam dividendos, construindo autoestima, habilidades sociais e um senso de conexão que ajuda crianças e jovens a usar o bom senso quando enfrentam dificuldades e tentações (MOYLES, 2018).

Os jogos e as brincadeiras potencialmente levam a formas cada vez mais complexas do conhecimento, habilidades e compreensão, em particular nos domínios cognitivos e sociais. O jogo é uma parte essencial e crítica de todas as crianças em desenvolvimento. O jogo começa na infância da criança e, idealmente, continua ao longo de sua vida. O jogo é como as crianças aprendem a socializar, a pensar, a resolver problemas, a amadurecer e, o mais importante, a aprender. O jogo conecta crianças com sua imaginação, seu ambiente, seus pais, família e mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que o apoio familiar e a ludicidade são fatores relevantes para maior agregação de valores educacionais. À medida que as crianças crescem e mudam, o jogo se desenvolve com elas de acordo com uma sequência de desenvolvimento. As crianças envolvidas ativamente em jogos e brincadeiras podem ser envolvidas em uma variedade de atividades, de forma independente, com um parceiro, ou em um grupo, estimulando a expressividade. Porque o jogo está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor, sendo uma parte importante de programas para a primeira infância visando o desenvolvimento apropriado.

Os jogos e brincadeiras são processos dinâmicos, em constante mudança, devido às suas características, é multissensorial, interativo, criativo, expressivo e imaginativo. Quando as crianças brincam, elas têm todo o seu cérebro estimulado, não apenas em áreas específicas relacionadas com competências acadêmicas formais. O lúdico não é a forma predominante de atividade, mas é, em certo sentido, a principal fonte de desenvolvimento em anos pré-escolares.

Tocar e brincar facilita o desenvolvimento físico e sensório-motor de uma criança quando ela corre, salta, pinta, desenha, e de outras formas tem contato direto com seus pares e a cultura em torno dela. Ela promove a aprendizagem social como ela brinca com outras crianças, criando funções com base no que ela vê no mundo social em torno dela, ajustando seu próprio comportamento ao jogo para as necessidades e demandas de seus pares.

Se o aprendizado significativo não estiver ocorrendo na sala de aula, as crianças rapidamente esquecerão a informação ou, pior, se desligarão. Portanto, assim que as crianças pensam que os conceitos que estão estudando não são importantes e irrelevantes, elas se fecham. Eles então ficam entediados com a escola, presumindo que todas as aulas são entediantes e não valem seu tempo.

Aprendizagem “significativa”, então, envolve a aquisição de conhecimento de uma forma que permite fazer algo com ela. Isso resulta em conhecimento que é armazenado de uma forma que permite que seja acessado de muitos pontos de partida diferentes. Ou seja, é um conhecimento que está bem integrado a tudo o mais que os alunos conhecem.

REFERÊNCIAS

- BRENDLER, A. Família no contexto escolar: sua participação no processo de aprendizagem. Monografia (Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, 2013.
- CORREA, R. M. Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CAMPOS, A. R. Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. *Vertentes-UFSJ*, v. 19,n.02, p. 61-71, 2011.
- CARNEIRO, M. A. O acesso e alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FRANCHI, S. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar. *Motrivivência*, Ano XXV, Nº 40, p. 168-177, 2013.
- HAASE, V. G., MOURA, R. J., PINHEIRO-CHAGAS, P.; WOOD, G. Discalculia e dislexia: semelhança epidemiológica e diversidade de mecanismos neurocognitivos. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- LAUNAY, C.L.; BOREL-MAISONNY, S. Distúrbios da Linguagem da Fala e da Voz na Infância. 2 ed. São Paulo: Livraria Roca Ltda, 2010.
- MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- PIAGET, J. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1998.
- SOUZA, C. Legislação prevê participação mais efetiva dos pais na vida escolar. (2009).
- TERUYA, M.T. A família na historiografia brasileira: bases e perspectivas de análise. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 12., 2010, Caxambu-MG. Anais... Belo Horizonte: ABEP.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Funcionamento e organização das salas de recursos multifuncionais para alunos com autismo

Operation and organization of multifunctional resource rooms for students with autism

Francisca Elizandra Palheta Gomes

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.27

RESUMO

Os instrumentos legais que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, enfatizam que a educação é um dever, não só do Estado, mas de todos que compõem a sociedade, inclusive da família. Apesar das leis brasileiras que tratam das políticas voltadas para a Educação Inclusiva garantirem a obrigatoriedade da matrícula dos alunos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular, é notória a ausência de estudos que discutem a qualidade e as contribuições deste atendimento, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), voltados para o desenvolvimento das potencialidades das Crianças com Autismo (TEA). No campo empírico-teórico-metodológico, dialogou com autores que discutem a educação inclusiva; delineou-se como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo, com uma abordagem qualitativa. Assim, concluiu-se que as categorias problematizadas neste estudo tornam claro que o processo de inclusão, por meio do Atendimento Educacional Especializado, perpassa pela organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

Palavras-chave: educação especial. atendimento educacional especializado. sala de recursos multifuncionais. transtorno do espectro do autismo. inclusão.

ABSTRACT

The legal instruments that deal with the school inclusion of People with Disabilities, Global Developmental Disorders and High Abilities/Giftedness emphasize that education is a duty, not only of the State, but of all who make up society, including the family. Although Brazilian laws dealing with policies aimed at Inclusive Education guarantee the mandatory enrollment of students from the Special Education Target Audience (PAEE) and the provision of Specialized Educational Assistance (AEE) in regular education, the absence of studies is notorious. that discuss the quality and contributions of this service, carried out in the Multifunctional Resource Rooms (SRM), aimed at developing the potential of Children with Autism (ASD). In the empirical-theoretical-methodological field, he dialogued with authors who discuss inclusive education; it was designed as a field research, of a descriptive nature, with a qualitative approach. Thus, it was concluded that the categories problematized in this study make it clear that the process of inclusion, through Specialized Educational Assistance, permeates the organization and functioning of the Multifunctional Resource Rooms.

Keywords: special education. specialized educational service. multifunctional resource room. autism spectrum disorder. inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca caracterizar o funcionamento e organização da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) visando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O histórico e legislação da educação especial no Brasil, marcada desde a época do

Império (1822-1889), período em que o atendimento das pessoas com deficiência, limitava-se a iniciativas realizadas, de forma isolada, em estabelecimentos como asilos, casa de expostos criados para cuidar de órfãos e crianças abandonadas, dentre outros. Nesse período, o atendimento era extremamente precário, ainda que garantido pela Constituição de 1824, e não havia legislação ou mesmo diretrizes voltadas para as pessoas com deficiências.

Sendo assim, este artigo foi pautado. Situação problema: O funcionamento e a organização das salas de recursos multifuncionais no município foco desta pesquisa, não estavam adequadas ao atendimento educacional especializado (AEE) o que dificultaria a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Pergunta Central: Como se caracteriza o funcionamento e a organização das salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)? Objetivo Geral: Caracterizar o funcionamento e organização da sala de recurso multifuncional (SRM) visando o atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA).

Espera-se, que este artigo venha contribuir para o processo de agregação de valores, buscando refletir sobre a política nacional, estadual e municipal que orienta as atividades do AEE e a inclusão desse público.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO NO BRASIL

A Constituição Federal/1988 define a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, amparando a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em escolas comuns de ensino regular e, assegura o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, a inclusão do público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal de 1988, que define em seu artigo a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado (AEE).

Em consonância à Constituição Federal de 1988, o cap. IV, art. 43 da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) estabeleceu que “os portadores de deficiência” teriam direito ao “atendimento educacional especializado”, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No cenário mundial, começava a tomar forma o consenso de que era necessário concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Como consequência, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, ocasião em que assinou Declaração de Jomtien, e assumiu o compromisso, perante a comunidade internacional, de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fun-

damental no país.

Posteriormente, no ano de 1994, participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, que discutiu a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse evento, o Brasil se compromete a transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo, o que significa que as escolas públicas devem ser planejadas, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem do alunado (BRASIL, 1994).

No Brasil, segundo Cunha (2016, p. 37)

[...] Nesse mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial passou a direcionar o processo de integração instrucional, que exige o acesso às aulas regulares no ensino regular para aqueles que conseguem acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino geral no mesmo ritmo dos alunos típicos.

Com efeito, a partir da Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), em 1999, os Estados Partes reafirmaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, incluindo o direito de não ser discriminado com base na deficiência, decorrem da dignidade e igualdade inerentes a todo ser humano.

Na literatura, o autismo passa a ser estudado e compreendido como Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), o qual apresentam características como: dificuldades de se socializar, atraso de linguagem e comunicação, e também comportamentos agressivos. Dessa forma, a criança ou indivíduo que se englobe neste conceito passa por um comprometimento intelectual que, por sua vez, compromete seu desenvolvimento e evolução nas esferas, social e acadêmica. Assim, Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) classificam-se em: transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE).

Na mais recente publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2013), o autismo passou ser denominado como transtornos de neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Este, segundo Schmidt (2013) é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. Esta denominação, corresponde a uma mudança na conceituação do transtorno, que reduz os três domínios anteriormente considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades) para dois: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos, que objetivou facilitar o diagnóstico e situar numa linha contínua, traços ou características distribuídas em níveis de severidade para auxiliar a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento.

Assim sendo, no DSM-V (APA, 2013), as subdivisões deixam de existir e todos ficam sob o guarda-chuva do TEA, no qual os níveis de comprometimento serão classificados como leve, moderado ou grave. Nesse sentido, Schwartzman *et al.* (2014, p. 11) conclui que “não há mais subcategorias como Transtorno de Asperger, Transtorno Autista, entre outros; todos agora são tratados como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”.

Entretanto, para Santos (2014), devido à complexidade da condição, nem sempre os casos avaliados preenchem todos os critérios de diagnósticos para o transtorno autista. Nesse sentido, Tuchman e Rapin (2009), afirmam que um aluno com autismo tem o desenvolvimento da interação social, da comunicação e do comportamento comprometidos. Coadunando com esse olhar Maciel e Filho (2009, p. 226), relatam que:

Apesar do senso comum afirmar que as pessoas autistas não vivem neste mundo, que são a ele totalmente alheios, não é exatamente isso que ocorre: essa falsa impressão se dá pelo fato de perceberem o mundo de forma diferente da maioria das pessoas e apresentarem respostas fora dos padrões pelos quais estas reagem. Seu aparente alheamento mascara o fato de que em geral estão presentes e são extremamente sensíveis, mas têm dificuldades para se comunicar. Essa ideia de que vivem em seu próprio mundo surgiu quando os primeiros pesquisadores compararam o autismo com a esquizofrenia – cujos portadores constroem verdadeiros mundos imaginários.

Sendo assim, o TEA se apresenta como diagnóstico único, mas com gradações diversas, do grave ao leve, e com uma divisão representada em dois grupos de sintomas: (1) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e (2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Existem muitos mitos e equívocos relacionados a pessoas com TEA. Para Camargo e Bosa (2012), a noção estereotipada que se tem de que crianças autistas possuem uma inteligência secreta e superior, derivada das descrições clássicas, contraria os dados que se tem conhecimento. Para Baptista e Bosa (2002) é comum a crença na impossibilidade de permanência de crianças com autismo no ensino comum. Outros mitos, é que não fazem contato com os olhos, não sorriem, não expressam afeto ou se envolvem em brincadeiras recíprocas ou pensam abstratamente.

Em termos gerais, para de acordo com De Melo *et al.* (2006, p. 56),

[...] esses pensamentos se baseiam em uma visão estática do autismo, um instantâneo de crianças com autismo que deturpa a essência de quem são e o que podem se tornar. Estes equívocos contrastam com uma perspectiva na qual as crianças com autismo demonstram um desenvolvimento dinâmico ao longo do tempo e, às vezes, abandonam muitos dos sinais “clássicos” do transtorno. Estereótipos de pessoas com autismo, como a maioria dos estereótipos sobre pessoas, ignoram o fato de que elas são muito diferentes umas das outras; não apenas no modo como o autismo se expressa, mas também em seus temperamentos, personalidade e competências subjacentes.

Nesse sentido, a eventual falta de respostas das crianças com autismo deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que lhes está sendo pedido, mais do que a uma atitude de isolamento e rejeição voluntária. Dessa forma, a falta de investimento na criança com autismo, baseada na crença em uma total incapacidade de se comunicar e interagir, pode levar a uma intensificação dos déficits inerentes aos transtornos do espectro autista (BOSA, 2002).

Embora haja consenso entre os especialistas sobre a existência de possíveis alterações no sistema nervoso central que resultariam na ruptura do padrão de desenvolvimento da criança, nenhum aspecto biológico e/ou ambiental pode ser identificado como crítico para o aparecimento das manifestações da doença. esse transtorno (DE MELO *et al.*, 2006).

A literatura descreve e amplia uma gama variável de características presentes em crianças com TEA. Estudos de Gonçalves (2010), Silva e Mulick (2009), Assumpção e Pimentel (2000), e Schwartzman e Assumpção Júnior (1995), incluem: dificuldades de relacionamento interpessoal; aversão a contato físico e a manifestações de carinho; atraso ou ausência de lin-

guagem verbal, mímica e gestual; pouca responsividade a estímulos sonoros, fala e solicitações de interação; pouco contato visual com o interlocutor; pouco uso da expressividade facial para expressar emoções; comportamentos repetitivos, ritualizados e estereotípias; dificuldades para aceitar mudanças e novidades nas rotinas e na interação.

Essas características estão presentes nos mais variados contextos sociais em que a criança convive, principalmente na família e na escola. Por exemplo, na interação social, Schwartzman *et al.* (2014, p. 12-13), enfatiza que:

Os seres humanos são essencialmente sociais, o que significa que vivem e pertencem a diferentes grupos e interagem constantemente com diferentes pessoas. Através desta socialização, as regras da sociedade são transmitidas e as correspondentes oportunidades de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento são aprendidas. Interagir efetivamente com as pessoas requer habilidades sociais, que incluem a capacidade de compartilhar adequadamente os espaços com os outros, adaptar-se a diferentes contextos e interpretar os pensamentos e desejos dos outros. Dessa forma, fica claro o quanto essa habilidade é importante para a interação, mas também para o comportamento correto em diferentes contextos como a sala de aula e o ambiente de trabalho (p. 12-13).

Assim, crianças com TEA manifestam dificuldades em socializar-se conforme suas características biopsicossociais. De acordo com o DSM-V (APA, 2013), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se apresenta com diagnóstico único, mas com gradações variando do grave ao leve, nos contextos da comunicação social e dos comportamentos restritos e repetitivos, p. ex, no nível 3, exige apoio muito mais substancial; no nível 2, exige apoio substancial; e no nível 1, exige apenas apoio. Esses especificadores de gravidade relacionados aos níveis de gravidade apresentados podem ser usados para descrever a sintomatologia atual, com o reconhecimento de que a gravidade pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. A gravidade das dificuldades de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos devem ser avaliados separadamente. As categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para orientar a seleção e entrega de serviços; isso só pode ser definido individualmente e em conversas sobre prioridades e objetivos pessoais (APA, 2013).

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), tais sintomas ocorrem desde a infância, limitando assim o funcionamento diário da criança. Por isso, quanto antes houver um diagnóstico, mais cedo podem ser iniciadas as intervenções, e com a estimulação precoce, as dificuldades podem ser compensadas e mascaradas. No diagnóstico do transtorno do espectro do autismo, as características clínicas individuais são registradas através do uso de especificadores (com ou sem deficiência intelectual concomitante; com ou sem deficiência concomitante de linguagem; associada a uma condição médica ou genética conhecida ou a um fator ambiental), bem como especificadores que descrevem sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oferecem aos médicos a oportunidade de individualizar o diagnóstico e transmitir uma descrição clínica mais abrangente dos indivíduos afetados (APA, 2013, p. 32).

Atualmente, os diagnósticos ainda são realizados pela observação do comportamento, o que justifica a demora em sua elaboração. No entanto, já existem estudos que tentam identificar as características neurológicas do transtorno para possibilitar a intervenção precoce e garantir o bem-estar das pessoas com autismo (GARCIA; MOSQUERA, 2011).

Assim, crianças com problemas mais graves, encontram-se, na maior parte do tempo, solitárias e apartadas, balançam-se e podem balbuciar de maneira estereotipada durante perío-

dos longos. Crianças que são muitas vezes descritas e até confundidas como quietas, estranhas, esquisitas e/ou nerds, são aquelas que transitam entre as pessoas, mas encontram dificuldades em relacionar socialmente, não conseguindo afinar os relacionamentos.

Em estudos sobre a prevalência do autismo (TEA), Silva e Mulick (2009), Riesgo (2004), afirmam que são mais frequentes nos meninos do que nas meninas, numa proporção de 4:1, porém, quando ocorre em meninas tendem a ser mais seriamente comprometidas. A prevalência média é de 1% da população menor do que 20 anos de idade, o que significa que muito provavelmente tenhamos mais do que meio milhão de crianças com esse transtorno no Brasil. Outros estudos estimam um aumento drástico de casos, atingindo em média 40 (quarenta) a 60 (sessenta) casos a cada 10.000 (dez mil) nascimentos. De acordo com Baio (2014), Christensen, Baio e Braun (2016), estudos realizados em 2012 com crianças de 8 (oito) anos de idade nos Estados Unidos, apontam uma prevalência global de 14,6 por 1.000 ou 1 em 68 crianças. Em Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 91), “[...] o autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65% a 90% dos casos estão associados à deficiência mental”.

Quanto a interação com outras crianças, Nunes e Araújo (2014), Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) e Camargo e Bosa (2012) enfatizam a importância da participação da criança com autismo em contextos sociais que possibilitem a interação com outras crianças da mesma faixa etária, principalmente, no contexto escolar. Esse é um caminho para ampliar as suas capacidades interativas. A convivência proporciona modelos de interação e oportunidades de vivenciar uma variedade de situações.

Para Camargo e Bosa (2012), a escola é o ambiente privilegiado para promover espaços de aprendizagem e convivência para todas as crianças. Logo, julgar que a criança está alheia ao que acontece a sua volta restringe a motivação para investir na sua potencialidade para a interação. Camargo e Bosa (2012, p. 66) apontam ainda que:

[...] A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos.

Assim, o acesso de crianças com TEA à rede regular pode promover grandes avanços nos processos de ensino-aprendizagem, socialização e inserção ao meio social, principalmente quando contamos com profissionais capacitados na escola e o auxílio de uma equipe multidisciplinar (CARVALHO, 2009).

Com esse olhar, Gomes e Mendes (2010), Camargo e Bosa (2012), afirmam que: a maioria dos alunos com autismo interage com seus colegas, e que entre 60% e 70% desses alunos apresentam, às vezes, comportamentos difíceis de lidar, interagindo com certa dificuldade ou não interagindo o tempo todo; relatam ainda que proporcionar às crianças com TEA a convivência com outras crianças da mesma faixa etária faz com que suas capacidades interativas sejam estimuladas.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Transtorno Do Espectro Do Autismo (TEA)

Diante dos resultados encontrados nesta revisão, observou-se um reduzido número de trabalhos que contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto aos alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Dos três estudos analisados, um volta-se para os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo, e os demais tratam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para os alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.

Quadro 1 - Visualização dos estudos incluídos na revisão sistemática

Nome do autor	Nome do estudo	Palavras-chave	Tipo de estudo	Local	Ano
AIDA TERESA DOS SANTOS BRITO	Prática Educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo.	Prática educativa. Manejo Comportamental. Comunicação Alternativa e Ampliada. Autismo.	Tese	Fundação Universidade Federal do Piauí	2016
GEYSE PATTRIZIA TEIXEIRA SADIM	Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus.	Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais; Autismo; Educação Inclusiva	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	2018
JANIBY SILVA DE OLIVEIRA	Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva.	Educação Especial Inclusiva; Prática Pedagógica; Autismo.	Dissertação	Universidade Federal do Pará	2017
Joao Rakson Angelim da Silva	Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (tea) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (aee).	Educação especial; Atendimento educacional especializado; Habilidades sociais; Transtorno do espectro do autismo	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	2018

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa de Brito (2016) investigou a prática educativa de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir dos efeitos do manejo comportamental no uso de sistemas de Comunicação Alternativos e Ampliados (SCAA) em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), realizado em 4 (quatro) escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Teresina, PI, abrangendo oito professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado e seus respectivos alunos com TEA.

Ao fim dos estudos, concluiu que ocorreu a ampliação do manejo comportamental das professoras e um aumento na capacidade de interação com os alunos, indicando o favorecimento da comunicação das crianças pesquisadas.

A pesquisa de Sadim (2018) caracterizou a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando o atendimento dos educandos com Autismo na Rede Municipal de Manaus. Concluiu-se que os elementos discutidos neste estudo foram responsáveis pelo entendimento de que o processo de

inclusão por meio do apoio educacional especializado perpassa a organização e o funcionamento dos espaços de recursos multifuncionais.

A pesquisa de Oliveira (2017) analisou a prática pedagógica do professor do 5º ano do Ensino Fundamental com o aluno autista no processo de inclusão. Teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna autista em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Belém/Pará.

Ao fim dos estudos, concluiu que a inclusão ainda é um desafio, uma vez que os professores nem sempre possuem uma formação sólida sobre este campo, principalmente no que pese a inclusão de pessoa com autismo. Há ainda o fato de que muitos ainda precisam sentir-se participantes de um projeto que de fato tenha a inclusão como um compromisso, uma responsabilidade coletiva. É perceptível no caso analisado, que a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo, deixando de lado metodologias que priorizem não apenas os alunos sem deficiência, mas também a aluna autista, ou seja, a turma como um todo. Tal situação foi relatada pelas professoras quando disseram ter muita dificuldade em desenvolver atividades voltadas para a inclusão devido a vários fatores. Entre eles, está à falta de formação adequada e o desconhecimento de metodologia específica que garantam a interação e a participação de todos.

Nessa trajetória, o estudo de Silva (2017) realizado em duas escolas da rede municipal de ensino fundamental, em Manaus, investigou as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentaram o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM). De forma mais específica, identificou os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE); descreveu as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentaram o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM); e, por fim, analisou a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança. Ao final, concluiu-se que o processo de inclusão de alunos com TEA e outras referentes à Educação Especial, ainda está a depender de muitas ações coordenadas que unam os professores, as famílias, as escolas, a Secretaria de Educação do Município, as Universidades e a comunidade.

Assim, percebeu-se que, ao fim dessa revisão sistemática, as publicações que envolveram o atendimento educacionais especializados voltados aos alunos com TEA, praticado nas salas de recursos multifuncionais ainda são muito insipientes diante da importância que esse tema tem repercutido nos sistemas de educação de todo o país.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de estudos que abordem especificamente sobre o atendimento educacional especializado para os alunos com TEA, no que se refere a sua organização, planejamento, avaliação e prática pedagógica dentro das salas de recursos multifuncionais, onde ocorre o atendimento educacional especializado.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa que delineou este estudo deu-se em um município da região centro-leste do estado do Amazonas, interior do norte do Brasil. Localizado a 176 km a leste por via

aérea ou 270 km a jusante pelo rio a partir de Manaus. É a terceira cidade mais populosa do estado, na margem do rio Amazonas.

O método de pesquisa utilizado foi o não-experimental que significa que existe uma variável preditora ou grupo de sujeitos que não pode ser manipulado pelo pesquisador. Normalmente, isso significa que outras rotas devem ser usadas para tirar conclusões, como correlação, pesquisa ou estudo de caso.

Assim essa pesquisa se caracteriza como estudo de caso que significa um tipo de análise qualitativa e tem sido considerado, de acordo com Yin (2009, p. 10): “o irmão mais fraco dos métodos das Ciências Sociais” e as pesquisas feitas através deste método têm sido consideradas desviadas de suas disciplinas, talvez porque as investigações que o utilizam possuem precisão, objetividade e rigor insuficientes.

O enfoque da investigação foi da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa envolve coletar e analisar dados não numéricos (por exemplo, texto, vídeo ou áudio) para entender conceitos, opiniões ou experiências. Pode ser usado para reunir insights aprofundados sobre um problema ou gerar novas ideias para pesquisa (FURASTÉ, 2006).

ANÁLISE DE RESULTADOS

Organização dos resultados

A falta de conhecimento sobre como lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, em muitos casos pode gerar desestabilidade em relação à atuação profissional. Porém os professores da sala comum embora sejam responsáveis pelos encaminhamentos, nem sempre tem conhecimento de quais características devem ser consideradas para que o aluno seja elegível para um atendimento mais especializado. Dentre os vários obstáculos que impedem e dificultam que a política de inclusão aconteça, um deles, decorre do despreparo dos professores do ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) é constituída de forma que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes e, devido ao seu impacto educacional, exerce influência significativa nos modos de aprender e ensinar na escola, orientando e subsidiando os sistemas de ensino em relação à Educação Especial.

O principal objetivo da referida política é o de assegurar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, deu-se importância relevante aos quesitos: 1) Atendimento Educacional Especializado – AEE que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela; 2) participação da família e da comunidade para ser protagonista de ações educacionais que venham a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no cotidiano escolar, construindo condições efetivas de participação

e aprendizagem para todos (BRASIL, 2008b).

Diante desse contexto, Costa (2011) destaca que a SRM não deve ser configurada como um espaço diferenciado da sala de aula comum, não podendo estar distante da educação escolar centrada nos princípios de inclusão, mas que deve se apresentar como um espaço pedagógico, significativamente relevante que fortaleça o papel especializado da educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais, possibilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. O aprendizado e conseqüentemente o desenvolvimento das diferentes potencialidades do educando acontece a partir da troca de informações, principalmente entre os familiares desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo exemplifica que os professores da escola foco desta pesquisa enfrentam uma realidade permeada por problemas socioeconômicos graves. Desde a implementação das salas de recursos multifuncionais, não receberam novos materiais e nenhuma visita por técnico do MEC foi realizada. Com os recursos limitados, os professores se tornam especialistas na confecção e adaptação de materiais pedagógicos para utilizar com os alunos com TEA.

A pessoa com deficiência geralmente apresenta atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e necessita de estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais, principalmente o aluno com TEA (autismo) que apresenta déficits na socialização e comunicação. Assim, acredita-se que se faz necessário a utilização de materiais pedagógicos concretos e estratégias metodológicas para que os alunos se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos.

A sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como uma oferta pedagógica disciplinar específica com recurso a materiais e equipamentos técnicos específicos, que apoiam e complementam a oferta pedagógica realizada paralelamente à sala regular no horário da tarde. É uma importante estratégia para o processo de inclusão escolar. Assim, funciona como um espaço para atendimento educacional especializado para desenvolvimento de ações de complementações e suplementações curriculares onde é organizada com diferentes equipamentos e matérias, pode atender, conforme cronograma de horário os alunos públicos da educação especial (ALVES, 2015).

Diante da realidade encontrada, o governo federal deveria dar continuidade a ações do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Tipo I e Tipo II, instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, que foi criado para atender à demanda das escolas que possuíam em seu quadro de alunos matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Os municípios localizados no Amazonas, como é comum nos demais localizados em outras regiões, não conseguem manter, de forma unilateral, projetos com essa envergadura, é preciso maiores investimentos e desenvolver políticas públicas que venham ser efetivadas no processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. B. Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia: Implantação, organização e desenvolvimento. Universidade Federal de Uberlândia - Dissertação de Mestrado em Educação, 2015.
- APA - ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, DSM IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; PIMENTEL, A. C. B. Autismo infantil. Rev. Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha da ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, nº 131, p. 1. 2008a.
- BRITO, A. T. S. Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2016.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R. e BOSA, C. (Orgs). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BAIO, J. *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. Surveillance Summaries, v. 63, SS02, p. 1-21, 2014
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2012.
- CARVALHO, R. O.; ORIENT, S. de F. Inclusão e escolarização de alunos autistas. Pedagogia em Ação, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 111-114, Jul. 2009.
- CHRISTENSEN, D. L.; BAIO, J.; BRAUN, K. V. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. MMWR Surveillance Summaries, v. 65, n. SS-3, p. 1-23, 2016.

- COSTA, V. B. A sala de recursos: algumas contribuições ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 6, 2011. Inclusão: pesquisa e ensino. Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, p.1738-1750.
- CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2016.
- DE MELO, T. M. *et al.* Relações entre alterações anatomofuncionais do sistema nervoso central e autismo. Revista CEFAC, v. 8, n. 1, p. 36-41, 2006.
- GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Jornal de Pediatria, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.
- GARCIA, P. M.; MOSQUERA, C. F. F. Causas neurológicas do autismo. O Mosaico, (5), 106-122. 2011.
- GONÇALVES, N. C. O olhar da psicologia da saúde sobre o impacto do transtorno autista no núcleo familiar. 2010.
- MACIEL, M. M.; FILHO, A. P. G. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., *et al.*, orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235.
- NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 84, p. 1-15, 2014.
- GOMES, C.; MENDES, E. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.
- OLIVEIRA, J. S. A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2017. 122 f.
- RIESGO, R. Transtorno de Déficit Atenção/Hiperatividade na infância”. In: KAPCZINSKY, F.; QUEVEDO, J., IZQUIERDO, I. Bases biológicas dos transtornos psiquiátricos. Porto Alegre: Artmed, pp. 337-345.
- SADIM, G. P. T. Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, 2018. 102 f.: il. color; 31 cm.
- SANTOS, L. M. dos. A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.
- SCHMIDT, C. (org.). Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- SCHWARTZMAN, J. S. *et al.* Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.
- SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do Modelo Médico nos Discursos dos Professores da Educação Especial. Revista Educação, Artes e Inclusão. Vol. 13, nº1, Jan./Abr. 2007.

TUCHMAN, R.; RAPIN, I. Autismo: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YIN, R. K. Pesquisa de Estudo de Caso - Design e Métodos. São Paulo: Sage Publications Inc., 2009.

Organizador



Dr. Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário - UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>

Índice Remissivo

A

- aculturação* 41, 42, 43, 46, 47
- adultos* 77, 78, 81, 82, 84, 85, 89, 103, 137, 138, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 263, 265, 266, 268, 269, 271, 281
- aluno* 12, 15, 17, 18, 28, 29, 34, 35, 36, 43, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 64, 81, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 120, 128, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 158, 159, 160, 163, 167, 168, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 195, 196, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 219, 221, 222, 224, 225, 229, 230, 234, 241, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 256, 257, 258, 260, 261, 266, 267, 268, 277, 280, 281, 284
- alunos* 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 28, 29, 30, 34, 35, 38, 42, 43, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 65, 67, 68, 70, 72, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 124, 127, 130, 131, 134, 137, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 175, 176, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 196, 198, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 220, 221, 222, 224, 225, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 264, 266, 267, 268, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284
- ambiente* 12, 14, 15, 18, 43, 52, 55, 57, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 73, 79, 84, 87, 90, 92, 101, 104, 111, 120, 127, 129, 131, 135, 140, 141, 148, 149, 156, 160, 163, 164, 177, 178, 183, 184, 198, 201, 207, 210, 211, 224, 241, 242, 245, 256, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 276, 277, 280
- aprender* 21, 25, 39, 51, 52, 75, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 100, 101, 102, 106, 110, 112, 115, 119, 120, 133, 135, 138, 140, 142, 147, 148, 150, 154, 176, 184, 186, 187, 207, 210, 213, 217, 237, 241, 243, 245, 247, 250, 261, 269, 277, 282
- aprendizagem* 12, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 35, 38, 39, 52, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 67, 68, 70, 71, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 124, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 145,

146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 159, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
177, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189,
191, 192, 196, 198, 199, 201, 206, 208, 209, 210,
217, 220, 221, 225, 229, 234, 238, 241, 242, 244,
245, 246, 247, 250, 254, 255, 256, 257, 258, 259,
261, 265, 266, 267, 276, 277, 278, 279, 280, 281,
282, 284

B

bilinguismo 57, 58, 63, 98, 101, 102, 104
biologia 275, 276, 277, 279, 281, 282, 283, 284, 285
BNCC 58, 63, 80, 137, 138, 174, 175, 176, 177, 178, 179,
186, 191, 222, 277
Brasil 4, 13, 14, 15, 20, 22, 26, 31, 33, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 47, 50, 51, 53, 55, 57, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 72,
76, 77, 78, 79, 83, 84, 89, 90, 94, 95, 98, 102, 105,
107, 110, 111, 112, 114, 115, 118, 124, 125, 131, 134,
135, 138, 141, 145, 151, 157, 159, 160, 161, 163,
173, 176, 179, 189, 190, 194, 196, 197, 200, 206,
211, 214, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226,
227, 230, 231, 235, 239, 241, 250, 254, 259, 260,
262, 271, 274, 276, 282, 310
brincadeiras 19, 87, 88, 93, 133, 134, 135, 136, 138, 139,
140, 141, 142, 143

C

competências 33, 70, 83, 95, 113, 127, 135, 149, 161,
174, 175, 177, 180, 184, 185, 188, 196, 197, 198,
223, 233, 234, 244, 282
compreensão 18, 25, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 44, 46, 52, 60, 61, 64, 69, 75, 87, 90, 91, 92, 93,
99, 105, 107, 112, 113, 115, 116, 119, 121, 139, 148,
149, 152, 154, 176, 178, 186, 194, 197, 207, 209,
212, 214, 217, 219, 223, 225, 242, 253, 254, 255,
258, 265, 270, 279, 280, 281
conhecimento 12, 14, 18, 23, 24, 25, 28, 32, 33, 35, 38,
39, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 70, 73, 76, 80, 81, 85, 87,
88, 89, 90, 91, 92, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 107,
108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 124, 126, 135,
136, 137, 139, 140, 143, 147, 148, 150, 151, 154,
161, 162, 169, 175, 176, 179, 183, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 191, 197, 207, 208, 209, 211, 213,
223, 229, 230, 232, 234, 235, 242, 244, 245, 246,
247, 255, 256, 257, 258, 261, 264, 266, 269, 270,
277, 278, 279, 280, 281, 284
Covid-19 62, 78, 84, 85, 212, 213, 240

crianças 19, 61, 82, 87, 88, 90, 93, 94, 100, 103, 104, 108, 115, 128, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 209, 232, 246, 255, 268, 269, 281
cultural 14, 15, 16, 17, 32, 35, 40, 42, 43, 46, 48, 70, 71, 72, 73, 82, 85, 88, 103, 114, 115, 142, 149, 160, 162, 178, 179, 183, 209, 258, 282
culturas 42, 43, 46, 47, 102, 256
curricular 85, 102, 110, 112, 115, 119, 120, 173, 176, 178, 179, 197, 245
cursos 32, 33, 35, 36, 38, 39, 90, 101, 102, 141, 188, 210, 214, 220, 231, 232, 236, 245, 246, 284

D

democrática 26, 66, 67, 68, 71, 74, 75, 79, 80, 107, 116, 124, 129, 131, 174, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 221, 259, 265, 282
desafios 19, 25, 44, 50, 69, 74, 75, 78, 79, 83, 84, 101, 122, 123, 124, 125, 131, 137, 143, 146, 147, 148, 154, 171, 179, 184, 185, 187, 193, 197, 202, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 243, 251, 280
dialetos 14
didática 40, 116, 125, 152, 153, 238, 247, 260, 276, 279, 280
digitais 60, 80, 83, 84, 85, 186, 188, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 261, 281
diversidades 14, 15, 20, 22, 185, 268
docente 14, 20, 22, 25, 26, 30, 38, 39, 79, 80, 83, 85, 90, 98, 113, 121, 128, 144, 146, 149, 150, 161, 178, 210, 213, 214, 225, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 241, 243, 245, 246, 248, 258, 260, 262, 266, 267, 280

E

educação 12, 16, 20, 26, 30, 32, 33, 38, 40, 44, 53, 56, 57, 59, 64, 65, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 146, 148, 149, 156, 161, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 188, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 250, 251, 253, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 270, 271, 272,

274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 284
educação ambiental 264, 265, 268, 270, 271, 272
educação superior 228, 231, 239
educacional 12, 16, 19, 33, 35, 38, 64, 65, 67, 69, 70,
72, 73, 76, 80, 84, 85, 87, 94, 98, 99, 101, 114, 115,
124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 137,
146, 147, 171, 175, 176, 182, 183, 184, 186, 187,
195, 196, 197, 198, 199, 200, 207, 208, 210, 216,
217, 218, 219, 223, 232, 233, 241, 242, 243, 244,
246, 247, 255, 256, 258, 260, 280, 284
educador 12, 30, 38, 81, 88, 90, 98, 105, 107, 113, 115,
137, 143, 171, 196, 208, 209, 210, 213, 222, 230,
232, 234, 235, 244, 246, 256, 258, 267
EJA 24, 63, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 118, 204,
205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215,
216, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 270
elementos 15, 18, 24, 25, 37, 43, 59, 63, 71, 85, 91, 92,
98, 99, 125, 129, 137, 148, 153, 175, 223, 232, 257,
282
ensinar 21, 25, 59, 83, 93, 95, 98, 99, 101, 110, 111, 115,
119, 133, 147, 148, 149, 169, 208, 237, 242, 243,
245, 246, 247, 261, 266, 268, 269, 277, 280, 282
ensino 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 44, 46, 53, 54,
55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70,
72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 124, 127, 128, 131, 134,
135, 138, 140, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 176, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188,
189, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 205, 206,
207, 208, 209, 210, 213, 214, 216, 217, 218, 219,
220, 221, 222, 224, 229, 230, 231, 232, 234, 235,
236, 238, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248,
249, 250, 251, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260,
261, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 273, 275, 276,
277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285
escola 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 26, 32, 34, 35, 36,
40, 41, 42, 46, 47, 50, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79,
80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99,
100, 101, 102, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 115,
118, 119, 120, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 134,
137, 139, 141, 142, 146, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 155, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 166, 167,
168, 169, 170, 171, 173, 174, 177, 178, 180, 182,

183, 184, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196,
197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207,
208, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 220, 221,
222, 223, 224, 225, 227, 233, 234, 235, 241, 243,
245, 246, 247, 249, 254, 255, 256, 257, 258, 259,
260, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 271, 272, 273,
274, 276, 277, 280, 281, 282, 284

escolar 12, 14, 15, 17, 18, 24, 26, 33, 40, 53, 57, 61, 63,
64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81,
83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 94, 96, 101, 104, 105,
107, 112, 114, 115, 120, 122, 124, 125, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 143,
146, 153, 159, 167, 169, 174, 175, 177, 178, 184,
193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204,
205, 206, 207, 210, 211, 214, 216, 217, 219, 222,
223, 224, 225, 230, 233, 242, 243, 245, 247, 251,
254, 255, 257, 259, 266, 270, 273, 276

escrita 14, 17, 18, 21, 22, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 57,
58, 61, 62, 64, 70, 82, 97, 98, 99, 101, 102, 104,
106, 107, 108, 116, 121, 137, 159, 163, 166, 171,
183, 186, 208, 260, 261, 278, 282

estratégia 25, 33, 38, 70, 86, 120, 135, 149, 182, 197,
198, 199, 263

estudantes 46, 53, 62, 74, 80, 81, 82, 84, 89, 93, 105,
106, 110, 111, 112, 113, 115, 121, 127, 149, 159,
161, 175, 176, 177, 179, 182, 185, 187, 188, 204,
205, 206, 216, 260, 264, 265, 277

evasão 72, 75, 79, 81, 84, 205, 206, 216, 217, 222, 224,
225

F

ferramenta 12

formação 12, 14, 15, 19, 20, 21, 26, 31, 32, 33, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 43, 53, 55, 58, 65, 70, 74, 79, 80, 82,
83, 88, 90, 91, 93, 95, 96, 101, 102, 105, 111, 112,
113, 114, 115, 121, 127, 128, 135, 138, 140, 141,
144, 149, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 166,
168, 169, 170, 171, 178, 180, 185, 194, 195, 197,
198, 199, 202, 205, 208, 209, 210, 211, 213, 214,
218, 223, 224, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234,
235, 236, 237, 238, 243, 244, 245, 246, 247, 248,
250, 251, 254, 256, 258, 259, 260, 265, 267, 268,
269, 270, 271, 280, 281, 285

funcional 67, 74

fundamental 13, 15, 17, 18, 20, 22, 25, 26, 34, 36, 44,
68, 72, 73, 74, 81, 86, 87, 88, 91, 94, 95, 102, 105,
115, 116, 118, 126, 131, 138, 140, 142, 143, 149,
158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170,
197, 199, 206, 210, 211, 217, 218, 219, 220, 222,

242, 253, 254, 257, 258, 261, 267, 272, 281

G

geografia 263, 264, 274

gestão escolar 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 85, 124, 130, 131, 137, 193, 194, 199, 201, 214, 245

gestão participativa 67, 71, 72, 75, 123, 124, 129, 198, 199, 200, 201

gestor 66, 67, 68, 70, 71, 75, 76, 85, 119, 124, 131, 177, 178, 197, 199, 202, 203, 259

H

habilidade 107, 112, 183, 187, 217, 254, 279

história 14, 40, 47, 51, 59, 60, 61, 102, 106, 108, 113, 141, 162, 169, 186, 191, 208, 209, 217, 255, 259, 270, 273, 277, 281

I

inclusão 68, 81, 82, 98, 100, 101, 105, 107, 108, 116, 121, 122, 126, 130, 177, 202, 206, 208, 213, 217, 247, 250, 251

indígenas 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 59, 61, 218

infantil 88, 89, 94, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 210

inovações 26, 42, 55, 75, 82, 241, 247

interlíngua 98

interpessoais 66, 67, 68, 69, 75, 208, 281

J

jogos 28, 87, 88, 94, 95, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 149, 260, 276, 283

jovens 52, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 115, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 232, 246, 263, 266, 269, 271, 273

L

leitores 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 168, 169, 170, 171, 227, 254, 261

leitura 19, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 61, 62, 67, 81, 82, 90, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 116, 129, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 178, 181, 182, 183, 184, 186, 189, 190, 191, 192, 252, 253, 254, 258, 260, 261, 262

letramento 21, 32, 37, 116, 117, 171, 185, 191, 246, 278

licenciatura 33, 210, 231, 236, 238

limites 13, 90, 94, 102, 112, 136, 274

linguagem 15, 16, 17, 18, 19, 21, 29, 34, 35, 37, 42, 65, 70, 90, 93, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 115, 116, 119, 120, 121, 135, 137, 139, 159, 162, 164, 165, 166, 183, 186, 188, 208, 209, 210, 211, 221, 247, 253, 254, 278

língua portuguesa 14, 15, 18, 19, 21, 22, 46, 61, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 158, 161, 192, 218, 252

linguísticas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 59, 103, 104, 183

literatura 40, 67, 129, 153, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 177, 179, 194, 206, 223, 256, 260

lúdica 23, 26, 27, 87, 93, 95, 134, 135, 139, 143

ludicidade 24, 87, 88, 94, 133, 134, 135, 142, 143

lúdico 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 86, 87, 93, 94, 95, 135, 138, 139, 140, 143

M

matemática 86, 87, 89, 90, 93, 94, 95, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 240, 241, 242, 249, 250, 267

material didático 15, 20, 22, 25, 28, 29, 57, 158, 284

MEC 22, 39, 40, 54, 64, 72, 85, 88, 121, 126, 137, 156, 180, 197, 206, 226, 231, 250, 284

metodologia 26, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 64, 78, 83, 87, 92, 93, 106, 107, 110, 120, 121, 129, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 174, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 205, 212, 214, 216, 224, 236, 241, 265, 271

metodologias ativas 146, 147, 148, 149, 153, 155, 156, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 276

O

olhar 14, 21, 32, 60, 61, 64, 65, 88, 112, 147, 173, 191, 201, 225, 226, 244, 256, 267, 268

P

pandemia 77, 78, 79, 80, 83, 84, 119, 147, 240, 241, 242

participação 17, 18, 24, 25, 29, 35, 44, 61, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 85, 89, 92, 106, 115, 119, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 175, 179, 182, 183, 184, 190, 194, 198, 199, 200, 201, 222, 233, 236, 245, 246, 250, 256, 259, 261, 271, 276, 278, 282

PCN 17, 22, 35, 80, 197

pedagogia 16, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 46, 64, 65, 139, 185, 210, 277

pedagógica 20, 37, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 68, 72, 73, 75,

80, 83, 87, 90, 91, 92, 101, 115, 136, 139, 146, 148,
153, 155, 178, 179, 185, 189, 191, 193, 195, 196,
201, 202, 211, 213, 225, 230, 233, 235, 238, 242,
243, 258, 259, 266, 279

pedagógico 20, 21, 36, 38, 49, 50, 53, 59, 63, 68, 69, 70,
71, 82, 85, 88, 113, 114, 124, 128, 130, 134, 135,
139, 150, 151, 170, 173, 174, 179, 180, 193, 194,
195, 196, 197, 198, 201, 202, 225, 232, 238, 243,
245, 246, 255, 256, 259, 262

peixe 109, 110, 111, 117, 118, 120, 121, 122

política 35, 38, 39, 44, 48, 53, 68, 71, 82, 121, 125, 126,
128, 131, 162, 163, 175, 176, 179, 200, 207, 208,
213, 217, 218, 219, 243, 259, 281

políticas públicas 57, 82, 85, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 131, 205, 206, 208, 210, 225, 250

político 12, 38, 52, 59, 69, 70, 71, 72, 85, 128, 129, 130,
173, 174, 180, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 219

político-pedagógico 70, 174, 180, 193, 194, 195

possibilidades 4, 15, 16, 17, 58, 85, 117, 123, 124, 142,
170, 183, 185, 186, 199, 210, 230, 234, 261, 274

prática 14, 17, 26, 30, 34, 35, 38, 39, 40, 44, 53, 54, 55,
56, 57, 59, 67, 69, 70, 71, 75, 76, 80, 81, 85, 87, 89,
90, 91, 92, 94, 107, 111, 112, 114, 115, 121, 122,
127, 128, 129, 130, 136, 137, 141, 146, 149, 151,
154, 156, 161, 162, 163, 171, 175, 176, 177, 178,
179, 183, 184, 186, 191, 192, 194, 195, 196, 197,
199, 202, 203, 208, 210, 211, 213, 226, 232, 233,
235, 238, 242, 243, 250, 255, 256, 262, 265, 266,
267, 268, 269, 271, 272, 274, 277, 279, 280, 281,
283

práxis 12

processo 12, 15, 17, 18, 19, 28, 32, 34, 35, 38, 42, 43,
45, 47, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 67, 68,
69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87,
88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103,
104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 118, 120,
124, 127, 128, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 146,
147, 148, 149, 154, 155, 159, 160, 161, 162, 163,
165, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 177,
178, 179, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 194, 196,
197, 198, 199, 200, 201, 206, 207, 208, 209, 210,
213, 217, 219, 221, 222, 223, 225, 229, 232, 234,
235, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 254,
255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 266, 268,
269, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284

produção textual 18, 107, 181, 182, 183, 189, 190, 191

Proeja 23, 24

professor 12, 19, 20, 21, 22, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
38, 39, 53, 55, 62, 64, 67, 68, 75, 81, 84, 88, 90, 91,

94, 98, 99, 101, 105, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 128, 135, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 159, 161, 163, 166, 168, 169, 170, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 205, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 221, 222, 225, 226, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 256, 257, 262, 267, 276, 277, 278, 279, 281, 284

professores 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 46, 50, 54, 55, 57, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 90, 93, 94, 98, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 111, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 128, 130, 135, 138, 139, 141, 143, 144, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 184, 187, 188, 189, 198, 200, 201, 205, 210, 211, 212, 213, 214, 225, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 264, 267, 276, 277, 280, 283, 284, 285

profissionais 12

públicas 12, 19, 46, 57, 70, 82, 85, 111, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 138, 177, 198, 205, 206, 208, 210, 219, 225, 230, 231, 235, 241, 243, 248, 250, 282

Q

química 24, 26, 27, 29, 30, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 122

químicos 24, 25, 110, 111, 116, 117, 118

R

rede pública 112, 145, 146, 222, 276

S

sala de aula 15, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 34, 36, 42, 49, 50, 52, 55, 64, 74, 78, 81, 83, 87, 91, 94, 95, 105, 107, 115, 116, 135, 139, 141, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 161, 166, 169, 170, 186, 188, 189, 190, 191, 206, 208, 209, 211, 213, 224, 235, 236, 237, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 254, 256, 257, 258, 260, 266, 281, 284

segurança 62, 126, 136, 244

significativa 32, 33, 39, 70, 80, 87, 88, 89, 110, 115, 117, 121, 135, 137, 140, 143, 148, 151, 160, 182, 188, 190, 191, 208, 209, 231, 244, 247, 257, 280, 282, 284

sociedade 12, 16, 26, 30, 42, 43, 44, 45, 47, 55, 59, 60, 61, 69, 70, 72, 74, 75, 80, 85, 88, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 126, 131, 136, 138, 147, 163, 175, 176, 183, 186, 187, 194, 195, 196, 198, 200, 202, 207, 209, 210, 213, 218, 231, 232, 233, 234, 235, 241, 244, 245, 247, 248, 257, 259, 261, 265, 266, 268, 270, 271, 272, 273, 278, 279, 280, 281

sociolinguística 14

surdos 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

sustentabilidade 264, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273

sustentável 264, 265, 268, 269, 271, 272, 274

T

tabela periódica 23

tecnologia 42, 43, 46, 83, 93, 94, 109, 110, 111, 116, 117, 120, 121, 233, 235, 241, 243, 244, 245, 249, 260, 261, 270, 276, 277, 281, 282, 283, 284

tecnologias 80, 83, 84, 85, 94, 111, 112, 121, 149, 150, 154, 155, 185, 186, 187, 188, 196, 231, 233, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 260, 261, 276, 279, 280, 281, 282, 284

tecnológicas 42, 60, 78, 112, 185, 232, 235, 248, 261, 278

teoria 20, 24, 26, 28, 38, 40, 48, 53, 56, 63, 70, 76, 85, 88, 90, 111, 117, 122, 156, 169, 171, 176, 213, 225, 226, 238, 262, 277

TICS 275

tratamento 13, 16, 22, 37, 61, 100, 102, 112, 114, 125, 129, 165, 235, 262

V

variações linguísticas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22



AYA EDITORA
2022