



Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 6

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa



AYA EDITORA
2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.º Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton 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 Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

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

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

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
Pauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

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

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

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

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 324 p.
v.6

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-062-9
DOI: 10.47573/aya.5379.2.89

1. Educação. 2. Literatura brasileira - História e crítica. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Psicomotricidade. 5. Aprendizagem. 6. Violência na escola - Brasil.. 7. Letramento. 8. Tecnologia educacional. 9. Língua brasileira de sinais. 11. Literatura de cordel. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

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

SUMÁRIO

Apresentação.....11

01

Lendas amazônicas e produção de texto: uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual12

Alcineia de Araújo Frazão
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.1

02

Concepções de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem27

Lidiane Alves Félix
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.2

03

A construção do conhecimento literário através da literatura brasileira, especificamente a obra literária Marília de Dirceu.....43

Soraia dos Santos Rodrigues
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.3

04

Entre rios e matas, saberes e práticas docentes, produzidas a partir da formação continuada no cotidiano das escolas de classes multisseriadas na reserva extrativista Auati-Paraná, Marañ, Amazonas, Brasil54

José de Souza Nunes Filho

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.4

05

A base nacional comum curricular e a formação de professores na perspectiva do ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental II.....69

Heloisa Eneida Barreto de Alencar

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.5

06

Proposições curriculares da BNCC na educação infantil como concepções teóricas metodológico.....84

Cláudia Patrícia Tavares Carvalho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.6

07

Psicomotricidade: a relação entre o perfil psicomotor e o processo de aprendizagem escolar.....98

Grazielle Vasconcelos de Albuquerque

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.7

08

Gestão participativa e a construção de uma escola inclusiva inovadora.....114

Cleuza Maria Carneiro Barros

Michelle Katula Siqueira Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.8

09

Métodos de ensino e sua aplicabilidade nas turmas de 1º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Gov. Amazonino Mendes125

Marisa Sarraff Simas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.9

10

Práticas pedagógicas com as turmas do I ciclo do ensino fundamental, utilizando a ludicidades como estratégias para o sucesso escolar140

Silene Neres Guimarães da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.10

11

Desafios da educação na pandemia: uma análise do desenvolvimento da leitura e escrita nas turmas de 1º ao 4º ano da Escola Estadual Araújo Filho, no município de Parintins Amazonas-Brasil em 2021156

Luciana Rodrigues Vieira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.11

12

Desenvolvimento do aluno no mundo da escrita e do letramento, através do gênero textual diário da escola do 1º centro municipal de aplicação em educação Walter Cabral, no município de Tefé/Amazonas/Brasil170

Dilziane do Nascimento Souza
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.12

13

Violência na Escola Estadual Benta Solar no 1º ano do ensino médio, turno matutino, 2019/2020, município de Marañ-AM-Brasil.....180

José Domingos Correa da Silva
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.13

14

Desafios da inclusão do público da educação especial nas séries iniciais da Escola Estadual Araújo Filho no ano de 2020 no município de Parintins-Amazonas.....195

Rosângela Gonçalves Chagas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.14

15

Abandono escolar: causas predominantes entre jovens e adultos da 11ª etapa - EJA ensino médio do turno noturno da Escola Estadual Benta Solart no município de Marañ, Brasil 2020/2021210

Jaira Carla de Souza Dário
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.15

16

Tecnologias e o uso de aplicativos educacionais no ensino de língua portuguesa dos alunos da 1ª série do ensino médio, turno matutino da Escola Estadual Benta Solart em Marañ-Amazonas-Brasil.....225

Eronilce Alves da Silva
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.16

17

Literatura de Cordel como instrumento metodológico para o letramento literário dos alunos do 2º ciclo do ensino fundamental I ..241

Socorro Madalena da Silva Castro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.17

18

Libras como uma linguagem interação social dos surdos na educação do campo através do atendimento educacional especializado.....259

Maria Jacilene Reis dos Santos
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.18

19

Complexidade da gestão democrática em um processo qualitativo na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos na zona urbana de Marãã-AM-Brasil, 2021275

Jackline Gonçalves Neve
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.19

20

Análise das ações preventivas efetivas oferecidas pelas coordenadorias distritais de educação da Seduc/AM por meio de parcerias no município de Manaus 2018 a 2021, para prevenção ao abandono escolar289

Irlana de Carvalho Leal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.20

21

Os desafios da educação inclusiva no ensino fundamental I na Escola Estadual Padre Jorge Frezzini, no município de Parintins/AM em 2021306

Mariene Ferreira Cooper

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.21

Organizadora319

Índice Remissivo320

Apresentação

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

Nesta coletânea de **“Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 6”**, abrange diversas áreas da educação e do ensino, refletindo a percepção de vários autores.

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

Este volume traz vinte e um (21) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação e ensino. Os estudos abordam discussões como: lendas amazônicas e produção de texto; ensino e aprendizagem; construção do conhecimento literário; saberes e práticas docentes; BNCC e a formação de professores; BNCC na educação infantil; psicomotricidade; gestão participativa; métodos de ensino; práticas pedagógicas; educação na pandemia; escrita e letramento; violência na escola; ensino da matemática; abandono escolar; aplicativos educacionais; literatura de Cordel; Libras; gestão democrática; ações preventivas e por fim, um estudo sobre os desafios da educação inclusiva no ensino fundamental I.

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

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

Boa leitura!

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

Lendas amazônicas e produção de texto: uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual

Amazon legends and text production: use of legends as a pedagogical tool in text production

Alcineia de Araújo Frazão

Professora do Município de Tefé- AM

Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas- UEA

Mestra em Ciência da Educação-Universidad Del Sol – UNADES

<https://orcid.org/ID:0000-0003-3030-6003>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

<https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185>

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.1

RESUMO

Atualmente há uma grande necessidade de se desenvolverem habilidades de leitura e de escrita para o melhor desempenho dos alunos nas práticas sociais. Percebe-se, no entanto, um abismo entre as práticas de leitura e de escrita trabalhadas na escola e seu efetivo uso na sociedade. Neste contexto, ensinar a ler e a escrever deve ser uma das principais funções da escola, porém o ensino ainda está preso a propostas metodológicas tradicionais, em que o professor é personagem principal e fonte única do discurso, sem dar ao aluno a oportunidade de assumir uma postura mais ativa em sala de aula. Esse trabalho que ora se apresenta abordou as Lendas Amazônicas e produção de textos: Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio. O Objetivo da pesquisa foi Analisar a importância do Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé-AM/Brasil". No ano de 2021. A pesquisa classifica-se como qualitativa, em especial, pelo problema apresentado, assim a abordagem qualitativa, segundo Sampieri: Utilizará a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação (SAMPIERI, 2013, p. 33). Os resultados foram significativos do ponto de vista qualitativo. Assim, este estudo teve como aporte teórico os estudos de Brasil (2011) Almeida (2008). Desta forma, esses resultados poderão impactar de maneira significativa sobre a sociedade, sobre a educação e estágio atual do conhecimento.

Palavras-chave: escola. produção textual. lendas. ensino médio.

ABSTRACT

Currently there is a great need to develop reading and writing skills for a better performance of students in social practices. However, there is a gap between the reading and writing practices developed in school and their effective use in society. In this context, teaching how to read and write should be one of the school's main functions, but teaching is still stuck to traditional methodological proposals, in which the teacher is the main character and the only source of discourse, without giving the student the opportunity to assume a more active posture in the classroom. This work approached the Amazon Legends and Text Production: Use of legends as a pedagogical tool in text production with 3rd year high school students. The objective of the research was to analyze the importance of the use of legends as a pedagogical tool in the production of texts with 3rd year high school students at "Escola Estadual Frei André da Costa in the city of Tefé-AM/Brazil". The research is classified as qualitative, especially by the problem presented, so the qualitative approach, according to Sampieri: It will use data collection without numerical measurement to discover or refine research questions in the interpretation process (SAMPIERI, 2013, p. 33). The results were significant from the qualitative point of view. Thus, this study had as theoretical support the studies of Brazil (2011), Marcuschi (2014) Almeida (2008). In this way, these results may impact significantly on society, on education and current stage of knowledge.

Keywords: escuela. producción textual. leyendas. instituto.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho que ora se apresenta trás como tema: Lendas Amazônicas e produção de textos: Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé-AM/Brasil, no

ano de 2021. Procurou-se construir uma síntese pontual que levantou-se as inquietações para a investigação e construção deste documento acadêmico.

Diferente do que muita gente pensa, nem sempre quem lê muito, escreve bem, a arte da palavra, depende de outros fatores que não estão ligados, exatamente, à leitura.

Para se elabora qualquer texto é imprescindível ter conhecimento daquilo sobre o que se vai falar, no entanto, é preciso ter maestria com as palavras, organização dos pensamentos, concatenação entre as ideias apresentadas, além de domínio da coesão e coerência são fatores que determinam uma boa escrita.

A região Norte do Brasil possui um acervo riquíssimo quando se trata de histórias imaginárias (ou não). Nossos ancestrais nos presentearam com muitas lendas que despertam nossa imaginação e fantasia. Quem nunca ouviu falar da rainha das águas? Ou do Curupira protetor da floresta? Ou ainda do boto que vira homem nas noites de festa para namorar as moças mais bonitas?

A partir da compreensão de que as lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas, com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, e que são contadas e recontadas de geração para geração com modificações conforme a época e o contexto cabe a nós professores, a sistematização dos conteúdos a serem abordados e muito bem organizados. Essa prática se faz importante porque permite que o aluno aprenda utilizando ferramentas mais complexas do que a simples leitura ou a cópia de textos desvinculados da realidade de cada indivíduo.

Assim, a problemática investigada se dá no âmbito escolar onde a dificuldade na produção textual no Ensino Médio é um dos assuntos mais frequente entre professores. É um problema que atinge muitos alunos e reflete nos índices educativos.

PRODUÇÃO TEXTUAL E LENDAS AMAZÔNICAS

De acordo com Marcuschi (2014) os gêneros textuais estão diretamente ligados às práticas sociais, sendo que esses estão relacionados não apenas com as manifestações escritas como também àquelas advindas dos avanços tecnológicos e com os eventos da vida cotidiana.

Nesse campo também fazem parte dos gêneros aqueles advindos das relações de oralidade que se repercutem nos contos, nas lendas e entre outros (OSIAS, 2010).

Na Série Plano de Aula (BRASIL, 2011, p.2) vimos a percepção de que as lendas “são consideradas gêneros textuais, como as diversidades de textos que encontramos em múltiplos ambientes de discurso na sociedade”.

Conforme Marcuschi (2014) os gêneros textuais ampliam suas formas de manifestação na medida em que a sociedade evolui e cria novas práticas em seu contexto, bem como isso liga-se às necessidades humanas, especialmente no que tange ao interesse de se promover a melhoria dos processos comunicacionais entre os sujeitos.

No intento de definir o termo gênero textual Marcuschi (2014) nos traz o seguinte:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2014, p.2).

Como vimos, logo acima, os gêneros textuais têm a ver com tudo que está expresso na vida diária da sociedade que sempre este comunica alguma coisa que pode ser materializada, isso ajuda a qualificar as lendas como exemplos desses elementos dentro do processo comunicativo sócio-histórico.

O GÊNERO LENDA COMO OBJETO DE ENSINO

De acordo com Almeida (2008, p. 79), “os gêneros são formas de interação entre os sujeitos falantes de uma mesma língua ou utilizadores de um mesmo código de linguagem e, como tal, precisam ser compreendidos, desenvolvidos, definidos e dados a conhecer em detalhe”.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que no ambiente escolar corre um “desdobramento” do gênero textual, tornando-se simultaneamente uma prática de linguagem e um objeto de ensino. Para tanto, argumentam que ao pôr em prática a sua missão de ensinar o aluno a escrever, a ler e a falar, “a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem - cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (p.65).

Por isso, a adoção do gênero lenda como objeto de ensino/aprendizagem no processo de alfabetização e letramento constitui uma possibilidade e uma ferramenta importante para o sucesso das práticas de linguagem na escola.

Figura 1 - Características de uma Lenda



Fonte: www.Bauru.sp.br

Dessa forma, precisamos saber mais a respeito das lendas, fazendo uma breve discus-

são sobre as suas origens, conceito e características e principais tipos.

ORIGEM DAS LENDAS

Na visão de Almeida (2014), primitivamente a palavra lenda serviu para denominar as narrativas das vidas de santos. O autor cita como exemplo o livro de Jacques Voragine (Bispo de Gênova, século XIII), cuja obra tem o título de A lenda dourada. No entanto, argumenta que, mesmo nesses relatos, ainda que a existência dos santos seja real, podem ser observados traços lendários vindos do calor da imaginação e do ímpeto emocional com que foram compostos.

Magaton e Marques (2001, p. 13) afirmam que “historicamente a lenda foi uma narrativa utilizada para reunir histórias e depoimentos sobre a vida dos santos”. Ainda acrescentam que as lendas eram consideradas como documentos valiosos nas celebrações e comemorações santas, apresentando, assim, um caráter religioso.

No nosso ponto de vista, é bastante difícil se chegar à origem das lendas porque essas eram inventadas e depois transmitidas de uma geração a outra por meio da linguagem oral.

As lendas enfocam problemas humanos universais, em que o homem tenta compreender e explicar os mistérios do universo tecendo narrativas. Dessa forma, podemos deduzir que as lendas foram criadas por homens de diferentes tempos e lugares como uma maneira de explicar o que não conheciam, como o surgimento da Terra, o dia, à noite e outros fenômenos da natureza.

Tomando como referência o aspecto histórico, as lendas se desenvolveram mais nos primeiros tempos do Cristianismo, uma vez que os cristãos se utilizavam de explicações divinas sobre os fenômenos do mundo, e alcançaram um crescimento notável na Idade Média, quando surgiram muitas histórias de dragões, magos, bruxas, santos e heróis.

Com o tempo, as lendas sofrem alterações à medida que vão sendo contadas, passam a fazer parte da cultura de um país e permanecem vivas na memória do povo.

As lendas geralmente fornecem explicações plausíveis, e até certo ponto aceitáveis, para fatos que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais que despertam o interesse das pessoas.

CULTURA AMAZÔNICA NA ESCOLA

A escola é o lugar de obtenção de conhecimentos diversificado onde o professor é mediador do conhecimento. Os alunos ao ingressarem no mundo dos saberes já possuem uma bagagem cultural advindo do meio social, os jovens se formam em suas comunidades trazendo seus hábitos, sentidos, competências, o saber o qual ele chega à escola e seu patrimônio cultural, devendo ser apreciado como início da educação, onde a cultura faz parte do processo de formação da escola, assim como as narrativas tem um papel fundamental na construção do conhecimento, já que os alunos precisam ter vontade de emprestar acontecimentos vividos por eles ou seus familiares são onde buscamos compreender o mecanismo de desenvolvimento humano agregado ao processo da leitura e escrita no âmbito escolar, através dela é possível

trabalhar o paralelismo da realidade social do aluno com a didática pedagógica escolar, agregando e respeitando as crenças valores culturais aos quais nortear a formação social do cidadão, trabalhar os aspectos culturais que fazem parte da sua realidade, facilitando a aprendizagem e estimulando a busca pelo conhecimento, debater em sala, já que a leitura também traz valores sociais podendo compreender, agregando concepções de mundo, pelo qual se vincula a teoria formando várias práticas do discurso.

A escola é um lugar onde apresenta uma diversidade de peculiaridades sociais. Cada aluno traz em suas raízes sua base cultural as quais se processar decorrente ao tempo, influenciada pela linguagem advinda de suas famílias e por interação social. Para Geertz (1989, p.23), “entender que a cultura está repleta de símbolos e significados, voltados para o meio ambiente e social de cada ser humano sob o domínio de uma estética mantida pela transmissão de geração.” Nesse contexto, a cultura permanece na memória de um grupo social influenciado e determinando sua cultura. Assim nos PCNs (1997, p.22)

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, 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 inalienável de todos; o homem é um ser social que depende da interação para construir seu ponto de vista em a relação ao mundo. Quando o aluno chega à escola, ele traz tudo que acumulou decorrente no seu tempo, no meio social, como suas crenças, hábitos e cultura. A interação com outros alunos e educadores é que proporciona o desenvolvimento cognitivo entre o meio que eles vivem e os diferentes estratos sociais.

É comum nas escolas trabalharem contos e histórias que advêm do continente Europeu, que se destacam por trazerem o peso da autoridade e impunidade, é utilizam elas como forma de regras éticas de conduta pessoal na sociedade. Para Ferreira (p. 70), "saber o certo e o errado, o bem e o mal" são valores de juízo pessoal aos quais a escola tem o papel de intermediar para o convívio em sociedade. A cultura amazônica é muito rica também, principalmente no que diz respeito aos mitos e lendas; estão interligados à cultura do povo, aos saberes são importantes quando vistos de acordo com a realidade, não saindo da realidade, visto como de fato são, sem enfeites ou máscaras, ver a realidade é olhar o jeito que ela é. As histórias são voltadas para realidades de vida e suas experiências, o que precisa conhecer ao decorrer do tempo, pois garantirá o conhecimento para os perigos que enfrentam no cotidiano, suas narrativas, as produções escritas são meios de entender a realidade social que cerca o aluno.

No livro “TELÁRIS” de Ana Trinconi e Terezinha Bertin, (o capítulo 4. p.98), aborda-se contos e realidades, nos quais a criação cruza ficção e realidade de tal forma que fica quase impossível de separar o que é real do que é imaginário norte que as características das lendas amazônicas que poderia ser incluindo na didática dos livros. A lenda do boto, o Mappinguari, em vez de trabalhar a menina e as balas, as luas de Luísa, tô com fome, histórias que não fazem parte do universo e das localidades da região norte, a importância do saber e da cultura no processo didático-pedagógico também refletem sobre a negação da educação do cidadão quando seu saber e sua cultura não são levadas em consideração.

O processo acumulativo de narrativas leva em conta os antepassados e as experiências vividas pelas pessoas da comunidade, repassadas pela oralidade se tornam hábitos de vivências entre as pessoas com o contado com a natureza eles começam a construir seu próprio mundo. Diante da convivência com esta natureza, criam-se laços de integração, representados pelos respeitos aos meios e pelas narrativas que caracterizam a particularidades deste grupo social, são percebidos desta maneira (FERREIRA, 2006, p. 81).

A leitura é fator social presente nosso dia a dia, precisamos entender o código linguístico para nos orientar e acompanhar as informações perante a sociedade, transmitir conhecimento transpassa barreiras geográficas conectando as pessoas, é a leitura o propulsor da aprendizagem na escola. Para Ferreira (2007, p. 222) “a escola dever dispor de uma biblioteca que seja colocada à disposição dos alunos. É desejável também que as salas de aulas disponham de um acervo de livros e de outras maneiras de leitura”. É importante a estrutura da escola para diversificar os gêneros textuais, ampliando a leitura na escola, o planejamento perante os temas depende do professor, que tem papel importantíssimo na construção da aprendizagem, em seu planejamento deve ter atividades regulares de leitura, já que a leitura é processo contínuo de aprendizagem.

Oportunizar para os alunos orientações para o segmento de vida social é papel fundamental da escola, significa transformar a capacidade de visão perante os fatos sociais, sendo que a linguagem traz um processo de interação entre os interlocutores, o autor e leitor estão inseridos no meio social repleto de valores, assim a educação busca desenvolver atividades enriquecedora das suas habilidades no processo de desenvolvimento da sua vida.

Figura 2 - Leve a Amazônia para contação de história



Fonte: Flávia Borges/Nova Escola

Trabalhar com os mitos e lenda nas escolas é uma maneira de preservar as histórias dos alunos e seus antepassados, refletindo na sua realidade social, é o incentivo em busca da reposta acerca do mundo imaginário das florestas, incentivar quem sabe a serem futuros pesquisadores das místicas dos seres das matas amazônicas, despertar a curiosidade é o grande

desafio dos educandos, pois ser conhecedor da realidade do aluno significa usar os saberes, para transformar e trilhar os caminhos da educação, a leitura não deve ser vista como formação e sim como algo que nos forma ou nos deforma, ou ainda, nos transforma (LARROSA, 2000).

DIFICULDADES DOS ALUNOS DAS SERIES FINAIS DO ENSINO MÉDIO NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZ A TEORIA

Em se tratando da consideração que se dá aos conhecimentos prévios dos alunos, há que se ter certo desprendimento por parte dos professores, para que consigam valorizar tudo o que o indivíduo, que está subordinado a ele, adquiriu desde a infância. É inútil negar tal realidade, pois estes jovens, até chegar à idade escolar, já ouviram muitas músicas, muitos causos e contos, assistiram a diversos filmes e programas de TV, além de terem lido algumas revistas e textos de literatura infantil.

O verdadeiro papel da escola é o de aprimorar e nomear o que já faz parte das noções do aluno. Ao aplicar tal fundamento nas práticas, com textos orais e escritos, o professor pode perceber que esses alunos terão maior facilidade com alguns gêneros que com outros, o que demonstrará quais as dificuldades a serem trabalhadas de forma mais profunda e sistemática, facilitando a aquisição da escrita e da leitura. Desvalorizar o conhecimento do aluno afasta-o, entretanto, aprofundar-se naquilo que ele já conhece, pode aproximá-lo, devido a maior confiança que se adquire ao lidar primeiramente com algo que se conhece.

Educadores, não deveriam enfatizar que a produção dos alunos se propõe a obtenção de uma nota, onde serão avaliadas o conceito de variante padrão e erro e deixando o que o aluno quer transmitir. Tais conceitos tornam claro o comportamento dos alunos diante das propostas de redação e leitura. A insegurança, o medo fracasso, impede quais quer impulsos realmente criativos.

A escola é base da sociedade, portanto, todos os futuros educadores devem refletir sobre qual será seu engajamento, para que só então possam realmente serem capazes de derrubar velhos conceitos e modificar toda uma sociedade.

Suportes considerados adequados para trabalhar a reescrita nas aulas de produção textual

Quanto às técnicas de avaliação não se pode conceber ensino sem avaliação. Não apenas a avaliação no final do curso, mas também a avaliação formativa, que se desenvolve ao longo do processo letivo e que tem por objetivo facilitar a aprendizagem. Com isso, pôde-se ressaltar que através da qualidade de educação oferecida nas escolas e de professores qualificados podemos com isso amenizar as dificuldades de leitura / compreensão e produção de texto.

Tem-se notado um profundo desinteresse pela leitura e produção textual nas escolas, quando se pede que se produza um texto em exames educacionais. Isso por que alguns professores ainda alienados a uma pedagogia rudimentar tem a produção textual como castigo, não se motiva o aluno para que parta dele o desejo de produzir textos, mas exige-se que se faça, e muitas das vezes esses textos não expressam a real mensagem do aluno, mas sim a concretização de uma ideia que o professor quer ouvir/ler.

Silva (1993) argumenta que a prática da leitura a partir de interpretações preestabelecidas, sem análise e reflexão do grupo envolvido na atividade, sem mobilização do conhecimento prévio, sem, portanto, qualquer chance de formular inferências, permite apenas que o leitor decodifique um enunciado que já está elaborado, pronto e embalado para uso, não havendo a possibilidade de construção de significado para o texto lido.

Nesse sentido, os autos trazem sugestões que podem ser aplicadas pelos educadores durante o estudo de textos em sala de aula. Soares (1979) ressalta o professor deve proporcionar aos alunos leituras de acordo com as habilidades que quer que os estudantes desenvolvam. E acrescenta: Para que sejam atingidos os objetivos pretendidos, é necessário que os alunos tenham interesse pelo texto, que os alunos participem ativamente do estudo do texto, que sejam eles a estudar o texto, sob a orientação do professor, e não este a estudar o texto diante de alunos espectadores.

Faz necessário que o processo integre seus alunos a este mundo da leitura e produção textual de forma democrática respeitando as opiniões de cada um, e por certo dando algumas dicas de como melhorar o texto do aluno.

Sabe-se que bons escritores não surgem da noite para o dia, e que a grande maioria das famílias brasileiras não possuem bons hábitos de leitura, privilegiando o contato da criança e adolescente com livros e revistas de qualidade; a escola por sua vez, também deixa a desejar no incentivo e na promoção da leitura. Segundo Rojo *et al.* o desenvolvimento da habilidade escrita da criança está intimamente ligado com a intimidade que seus familiares têm com as palavras redigidas, com o prazer que os adultos e familiares demonstram ao ler e escrever, e com a valorização dessas competências.

A prática de escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Concordamos com Antunes (2003, p. 54) quando “ressalta que a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”.

PROPOSTA METODOLÓGICA: GÊNERO TEXTUAL LENDA NA PERSPECTIVA DA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

As teorias mais recentes de aquisição de linguagem reiteram o papel dos gêneros na efetiva apropriação dos alunos, usados como ferramenta para a vida social, e assinalam o compromisso e o dever da escola em divulgar a linguagem como observável através de um gênero e a importância desse gênero na vida não acadêmica do cidadão. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) investem na introdução da linguagem, enquanto gêneros textuais, nas escolas, e Marcuschi (2002) alerta para o valor do trabalho com gêneros textuais em sala de aula na atualidade ao enfatizar que “[...] a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos” (p.35). Ou seja, há muitas recomendações quanto à importância do uso dos gêneros em sala de aula, mas o problema pode estar na forma como este recurso didático está sendo trabalhado. De acordo com Bazerman (2009, p.10), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com

os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Nesse entendimento podemos dizer que o gênero lenda pode trazer resultados positivos para o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita, pois há muitos anos o homem já narrava... “A narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa”. Roland Barthes.

Somos herdeiros dos tempos pretéritos, de nossos pais, avós, de nossos ancestrais onde, na aldeia de antigamente, o velho sábio reunia os mais jovens em volta da fogueira para contar histórias. No crepitar do fogo, as lendas eram contadas e recontadas, passadas de geração a geração, no intuito de explicar o extraordinário no meio ambiente e, ensinar a preservação, o respeito, os valores e princípios necessários à preservação sadia da espécie humana.

Lendas fontes preciosas da história do nosso povo. Guardando em sua essência, do povo brasileiro, elementos de diferentes culturas.

As Lendas no Brasil são inúmeras, influenciadas diretamente pela miscigenação na origem do povo brasileiro, elas estão vivas na memória coletiva dos povos e comunidades, são narrativas que evidenciam a realidade da vida local, que é composta por um mundo de seres que povoam o imaginário local.

A Amazônia é rica quando se fala de lenda e mitos, carregando na sua identidade cultural as explicações dos fenômenos da natureza. A cultura pode ser interpretada de várias formas, gênero, raça, etnia, histórias. Porém, as lendas amazônicas vêm sendo menos abordadas nos lares e nas escolas a cada dia, perdendo a essência da formação cultural da localidade.

As lendas e mitos amazônicos não devem ser trabalhados apenas no espaço físico das salas de aula, não só em forma de literatura; o professor em conjunto com o suporte pedagógico da escola, deve veicular a aprendizagem relacionando com outras formas de manifestações culturais, exemplo; através da arte em forma de teatro, em contos que reviva as histórias narradas por moradores de comunidade ribeirinha em forma de teatro de fantoches, podendo também fazer uma feira cultural com banners, desenhos, atrativos que expliquem e proporcionem o conhecimento para despertar o interesse dos nossos alunos leitores, pois as lendas e mitos amazônicos possuem valores morais como “não deve matar os animais por prazer, pois o Curupira castiga”, também já agrega regra de conduta social. As escolas podem fazer o projeto, semana literária amazônica, promovendo o incentivo à leitura e escrita a partir das lendas e mitos; a construção de poesia e sua apresentação desenvolvendo uso da oralidade, postura perante o público, qualificando para o trabalho de forma lúdica, conservando a sua cultura.

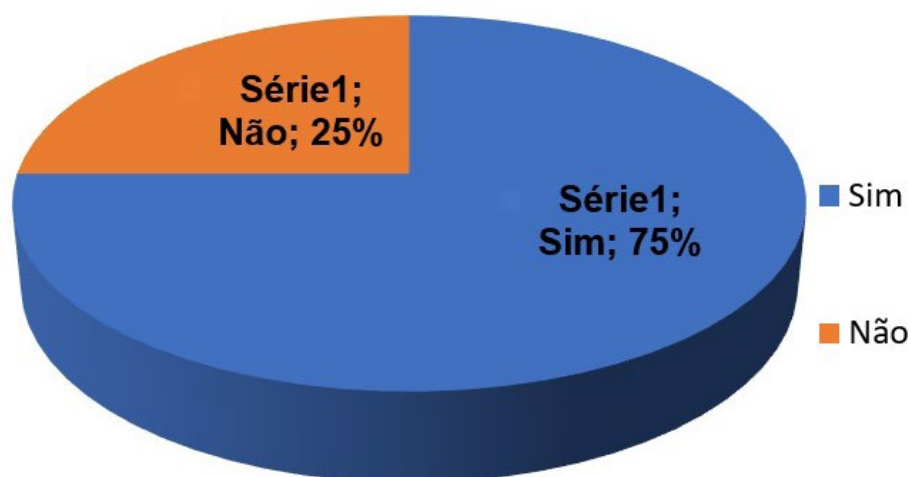
Pesquisa bibliográfica foi feita por meio de uma abordagem com os autores no referencial teórico que enfatizam a importância do Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Resultados e discussão

Resultados obtido a través de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, visando um aprofundamento nos dados atuais sobre Lendas Amazônicas e produção de textos: Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio baseado em estudos e referenciais teóricos de autores que trabalham com o tema. A pesquisa de campo possibilitou um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização e a articulação de dados coletados em diferentes publicações.

Assim, depois de feito todo o processo da coleta e codificação dos dados a ser tabulados, a pesquisadora deu-se início a interpretação dos mesmos em forma de uma análise interpretativa, deu-se início a tabulação, que ocorreu de forma manual, analisando as perguntas conformes as categorias criadas pela pesquisadora, registrando todas as respostas das perguntas abertas nas tabelas, Já as respostas fechadas foram postas em forma de gráfico para uma melhor compreensão dos resultados.

Gráfico 1 - Você consegue abordar lendas e estórias típicas das lendas amazônicas junto aos seus alunos?



Fonte: própria autora/2021

O Gráfico 1 demonstra que a maioria dos docentes entrevistados 75% reconhecem a importância do gênero textual lenda, e sim, conseguem trabalhar essa temática com os alunos, esses dados reforçam positivamente um dos objetivos dessa pesquisa que foi: Identificar de que maneira o uso da reescrita das lendas amazônicas podem ajudar na produção textual dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em sala de aula.

Tabela 1 - Qual a maior dificuldade para o bom desenvolvimento da sua prática docente no tange os gêneros textual lenda?

Descrição das respostas	
Docente A	O tempo e a quantidade de alunos na sala de aula.
Docente B	Falta de uma biblioteca equipada com obras de autores amazonense que contemple nossas lendas.
Docente C	Falta de Formação continuada, oficinas para que nós professores possamos está cada vez mais atualizados.
Docente D	Na maioria das vezes, o livro é o único recurso didático e não contempla o conteúdo lendas, principalmente lendas amazônicas.
Docente E	O principal problema que influencia minha prática é a falta de interesse por parte de alguns alunos.

Fonte: própria autora/2021.

De acordo com os dados mencionados nas respostas da tabela podemos observar que são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos docentes referentes à Lendas Amazônicas e produção de textos: Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé-AM/Brasil.

Podemos dizer que essa resposta vem responder positivamente a um dos objetivos proposto no começo desse trabalho que é *especificar as dificuldades apresentadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio durante o processo de produção textual*. Ler, escrever, interpretar e produzir textos com eficiência e com eficácia são requisitos básicos para compreendermos melhor a realidade e ter uma melhor atuação nos diversos contextos sociais, pois são estes instrumentos que ampliam a nossa visão e entendimento do mundo em que vivemos.

As atividades de leitura, escrita, produção e interpretação textual, são fundamentais nas demandas e exigências das práticas sociais. A realidade tem demonstrado que são muitos alunos que vão à escola sem, contudo, se apropriarem completamente da leitura, da escrita, da produção e da interpretação textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta proposta as Lendas Amazônicas e produção de textos: Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé-AM/Brasil. Em que, através da realização de um estudo de cunho qualitativo, bem como pelo emprego de outros processos como a pesquisa de campo, o levantamento bibliográfico, a entrevista semiestruturada e entre outros buscou-se chegar ao objetivo geral de: Analisar a importância do Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé-AM/Brasil". Tal objetivo terminou por ser atingido, uma vez que, isso foi possibilitado pelo emprego dos tipos e técnicas de pesquisa tendo a devida participação de professores.

Entre os objetivos específicos estiveram: *Identificar de que maneira o uso da reescrita das lendas amazônicas podem ajudar na produção textual dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em sala de aula.*

Especificar as dificuldades apresentadas pelos alunos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio durante o processo de produção textual.

Verificar se os professores da rede de ensino possuem suporte adequado para a utilização da reescrita nas aulas de produção textual.

Em suma podemos dizer que ao longo da presente pesquisa todos esses ITENS foram atingidos durante as etapas apresentadas Nesse estudo

A pergunta central de pesquisa foi: Quão importante é considerado o Uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé-AM/Brasil"? Obteve-se que esse gênero pode contribuir com a formação dos educandos nessa fase de ensino por intermédio de metodologias de aulas que valorizem a cultura local, nesse sentido tais respostas compreendem as hipóteses levantadas no início da pesquisa.

Por último, ressaltamos que esta pesquisa, voltada mais diretamente para a utilização do gênero lenda como ferramenta pedagógica na produção textual, não é conclusiva, podendo ser complementada em outros momentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. A produção de textos nas séries iniciais: desenvolvendo as competências da escrita. 4. ed. – Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ANTUNES, I. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2011, 57 p.

FERREIRA, Barros; Verdades e mistérios da Amazônia. São Paulo-Sp; Editora Clube do Livro LTDA. 2006.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. Metodología de la investigación. 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010.

MAGATON, Jaqueline de Cássia; MARQUES, Lorena Melo. O trabalho com o gênero lenda. Curitiba, 2001. 116 f. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná.

Marcuschi, Luiz Antônio. Gêneros Textuais 1: Definição E Funcionalidade. Editora Cortez, 2014.

OSIAS, Juliene Paiva de Araújo. Os gêneros orais como objeto de ensino, Ano VI, n. 08 - Agosto/2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.) e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de

Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SILVA, Lino Moreira. 1996. Bibliotecas Escolares- Um contributo para a sua Justificação, Organização e Dinamização. Livraria Minho

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros/ - 4 ed. - Belo Horizonte: Autentica, 2010.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pois sem ELE não teria forças e nem paciência para enfrentar essa jornada. E por me permitir existir e realizar grandes sonhos.

As minhas colegas de turma, por toda ajuda, companheirismo e amizade, a que de uma forma ou de outra faz parte do êxito.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Jacimara Oliveira da Silva Pessoa, obrigada pela orientação, paciência e incentivo.

A todos a minha eterna gratidão.

Concepções de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem

Teaching and learning concepts, aiming to develop the skills and competences of students with learning difficulty

Lidiane Alves Félix

Professora da Rede Estadual do Município de Tefé- Graduada em Normal superior - (UEA) Licenciatura em Pedagogia Pós graduação em Administração escolar, supervisão e orientação- (UNIASSELVI) Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol- UNADES- PY <https://orcid.org/ID0000-0002-1406-5548>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

*Professora da Educação básica no município de Coari-AM
Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM
Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo
<https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>
<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.2

RESUMO

As concepções de ensino e aprendizagem, visam o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem do. O trabalho elaborado acerca das concepções dos professores mediante as dificuldades de seus alunos em sala de aula, considerando suas habilidades e competências anteriormente adquiridas em outros momentos de estudos, visto que a aprendizagem deve ser contínua e sequenciada dentro dos padrões da lógica a que se propõe o estudo e tendo assim uma aprendizagem significativa. Analisar as concepções de aprendizagem, enfatizando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Através de um estudo de caso, onde foram utilizados como método científico diferentes técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações, como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, a pesquisa exploratória e aplicação de questionários e, entrevistas. Como principais resultados da pesquisa temos a falta de estratégias elaboradas pela coordenação pedagógica do município para auxiliar os professores no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, falta de assessoramento pedagógico da escola aos professores, ausência da família nas atividades escolares. Esta abordagem nos direcionou a apresentar recomendações e ações pautadas em estratégias, visando o atendimento e acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: concepções. ensino e aprendizagem. habilidades e competências.

ABSTRACT

The teaching and learning concepts aim at the development of skills and competences of students with learning difficulties. The work elaborated on the teachers' conceptions through the difficulties of their students in the classroom, considering their skills and competences previously acquired in other moments of studies, since the learning must be continuous and sequenced within the standards of the logic that is proposed the study and thus having a significant learning. To analyze the conceptions of learning, emphasizing the practices that occur for the realization of pedagogical processes, the development of skills and competences of students with learning difficulties. Through a case study, where different statistical techniques were used as a scientific method to quantify opinions and information, such as bibliographic research, field research, exploratory research and application of questionnaires and interviews. The main results of the research are the lack of strategies developed by the pedagogical coordination of the municipality to assist teachers in serving students with learning difficulties, lack of pedagogical advice from the school to teachers, absence of the family in school activities. This approach led us to present recommendations and actions based on strategies, aiming at serving and monitoring students with learning difficulties.

Keywords: conceptions. teaching and learning. skills and competences 1.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, com a temática “Concepções de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem do turno matutino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil” foi elaborada para veri-

ficar as concepções dos professores mediante as dificuldades de seus alunos em sala de aula, considerando suas habilidades e competências anteriormente adquiridas em outros momentos de estudos, visto que a aprendizagem deve ser contínua e sequenciada dentro dos padrões da lógica a que se propõe o estudo e tendo assim uma aprendizagem significativa.

O conhecimento das concepções de ensino e aprendizagem dos professores sobre a aprendizagem dos alunos com dificuldade, identificar concepções de aprendizagem, analisar as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem, bem como explicitar concepções de aprendizagem, analisando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem, e também especificar concepções de aprendizagem, analisando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem."[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas". (PIAGET, 1976, prefácio).

Analisar as concepções de aprendizagem, enfatizando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem, dessa maneira as concepções dos docentes devem ser pautadas em ações que apresentem eficácia em sua prática, tais devem está direcionada aos alunos com dificuldades de aprendizagem. O modo como os professores lidam com esta realidade em sala de aula, é fundamental para a elaboração de estratégias para o atendimento a essa clientela que por diversas vezes ficam sem o devido acompanhamento em suas dificuldades.

É possível afirmar que o professor que está comprometido com sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. É um professor consciente que acredita e planeja aulas diferenciadas para a classe de acordo com as individualidades. Esse professor não consegue simplesmente "dar a lição" e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, insistindo. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social.

Segundo Freire (1979), a consciência ingênua de seu trabalho impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na esteira da formação de um profissional crítico.

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento prévio de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos? Evidentemente, há muitos questionamentos acerca do planejar quando este é pautado na ação consciente e

responsável do ato de planejar. Levando em consideração as abordagens expostas acima faz necessário analisar quais as concepções de aprendizagem, enfatizando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem do turno matutino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil..

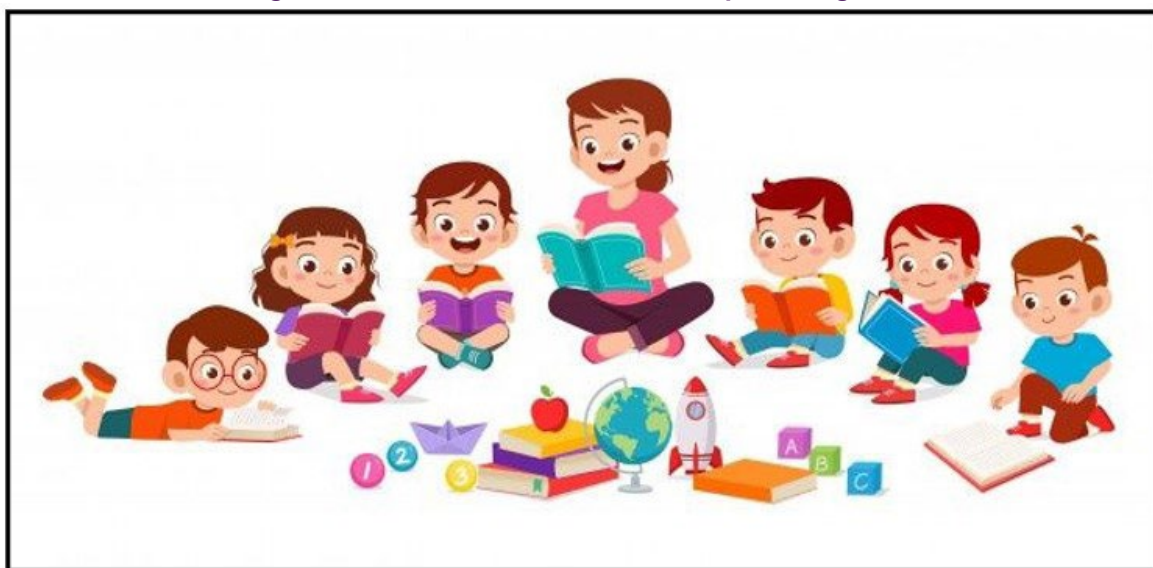
Trabalhar por um processo educativo significa contribuir com um processo de transformação da sociedade. Mediante o exposto este trabalho tem como objetivo principal analisar as concepções de ensino e aprendizagem, enfatizando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem do turno matutino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil, visto que uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos. Será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido.

Concepções de ensino e aprendizagem, analisando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem do turno matutino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil, o estudo evidencia as práticas e as concepções pedagógicas, na perspectiva de ajustá – las a realidade dos discentes da referida escola na modalidade Ensino Fundamental I. Essa pesquisa propõe significados que compõem a análise das práticas de ensino do professor sobre o dia-a-dia escolar, no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, nas estratégias de ensino, nos recursos pedagógicos e avaliação da aprendizagem.

A análise dessas concepções pedagógicas submetem ao relato das práticas de ensino, e compreendê-las como ferramenta de aprendizado é fundamental ao objetivo a qual se propõe. Não ressaltam uma concepção pedagógica de direção única, mas sim, um conjunto de ideias e significados que estão ligados com suas práticas, e, que se constituem como um propósito, que possibilita ao educando o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, de seu pensamento crítico e também o aprimoramento de habilidades e competências para continuar seu aprendizado.

A APRENDIZAGEM É UMA DIMENSÃO INTRÍNSECA DO SER HUMANO

Figura 1 – Crianças em momento de aprendizagem



Fonte: <https://www.google.com.br>

Se a pessoa aprende em qualquer espaço, o que justifica alunos com dificuldade de aprender os conteúdos? De fato, o aluno antes de vir à escola, já se relaciona com a realidade e com o conhecimento. As aprendizagens escolares tem peculiaridades que passam tanto pelo conteúdos conceituais, campos de saberes a serem aprendidos, quanto pela atitude, cultura e valores no qual está inserido. A escola propõe-se a estabelecer uma forma específica de relação, onde tanto realidade, quanto os conhecimentos devem ser sistematizados.

O traço mais expressivo da renovação educacional é o reconhecimento do valor da dignidade da criança, dotada de poderes individuais espontâneos – liberdade, autonomia, iniciativa, interesses suficientes para construir seu próprio mundo, ou seja, a criança é a autora do próprio desenvolvimento e sujeito da própria aprendizagem (LIBÂNEO, 1984).

Os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. (HAMZE, A. O professor e o mundo contemporâneo, 2004)

Assim, faz-se necessário à busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo.

O aluno precisa aprender a dialogar, experimentar, produzir. “A assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social e da formação cognitiva correspondentes pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente nelas encarnada. Esta atividade das crianças é a de estudo” (Daviđov, 1988, p.158).

A atividade humana é sempre marcada por um significado, por um sentido relevante para o sujeito. “A ação, refratada através do prisma do pensamento, se transforma já em outra ação, atribuída de sentido, consciente, e portanto voluntária e livre” (Vygotski, 1997, p. 267). Podemos entender ou não o significado da ação do outro, concordar ou não, elogiar ou criticar, mas para

o sujeito da ação sempre há um sentido naquilo que faz. Grande parte das atividades que o ser humano desencadeia visa justamente produzir sentido naquilo que faz. A pessoa age porque tem um sentido e age para chegar a um sentido.

Os educandos que apresentam dificuldades sentem-se desvalorizados, contribuindo de forma significativa para o fracasso escolar generalizado, promovendo um resultado inferior a idade de nível educativo e intelectual, se estendendo ao longo da vida, principalmente quando estão relacionados a leitura e escrita, apresentando dificuldades no desenvolvimento de interpretação, compreensão textual e soletração; comprometendo assim as informações recebidas.

A Constituição Federal em seu art. 6º dispõe que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. A carta magna prevê nos artigos 205 a 214 sobre o direito a educação e informa que é dever do Estado e da família como o intuito de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e permitir o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com a Constituição a educação passou a ser um direito de todos com a finalidade de permitir a pessoa o exercício da cidadania e a preparação adequada para o mercado de trabalho.

METODOLOGIA

Tipo de investigação

Com a investigação da temática foi utilizado para o estudo o método misto qualitativo e quantitativo, para dar maior embasamento à pesquisa há a necessidade de um aprofundamento nas partes que compõe o material. Segundo Lakatos (2010), a pesquisa qualitativa registra fenômeno ou fatos, observa de uma forma não participativa, onde o pesquisador analisa o objeto de estudo de modo discreto, o qual coleta dados mediante uma entrevista com perguntas abertas sem causar constrangimento. O estudo quantitativo utilizado para obtenção de dados, em que todos os entrevistados responderam as perguntas, relataram seu ponto de vista referente à temática investigada que corresponde o número de dados do objeto da pesquisa.

Para obtenção dos resultados foi aplicado questionário de entrevista com os professores, que serviram de fundamento para construção e conhecimento sobre a importância dessas relações, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa exploratória.

Nos questionários foram colocadas perguntas fechadas e abertas. Nas fechadas as questões estavam com um conjunto de alternativas de respostas, a fim de obter a resposta que mais se encaixassem com o ponto de vista, e nas perguntas abertas foram coletados as expressões de ideias individuais dos entrevistados.

Na pesquisa bibliográfica abrangeu-se a revisão de literaturas sobre as principais teorias e expor diferentes contribuições científicas que norteiam o projeto, análises e interpretações de livros, documentos, artigos, revistas, internet entre outras fontes.

A pesquisa de campo correspondeu a observação, coleta, análise e interpretação de fatos ou fenômenos exatamente como ocorreram normalmente, compreendendo e explicando o

problema pesquisado.

Na pesquisa exploratória consistiu a realização de um estudo para a familiarização do pesquisador com o objeto que foi sendo investigado durante a pesquisa.

Para Creswell, (2009), a pesquisa pode ser do tipo mista pois compreende elementos de origem qualitativa e quantitativa. Para melhor desenvolvimento deste trabalho foi escolhida a pesquisa mista, pois permite selecionar as estratégias de investigação e utilizar três tipos de métodos: sequenciais, simultâneos e transformativo, possibilitando ainda ampliar o conhecimento dos resultados dos estudos.

Nível de conhecimento esperado

O conhecimento científico é um produto de construção sistemática, considera - se que este material deverá ser desafiador para novas pesquisas, questionamentos, saberes e ações.

A concepção de cada professor tem permeado o ensino, envolve o entendimento de que este profissional desenvolve a sua ação a partir de uma reflexão sobre suas práticas, tendo em vista a sua experiência criativa, crítica e estratégica.

Cabe ao professor adotar concepções pedagógicas adequadas para trabalhar em prol das aprendizagens significativas dos educados, e assim ter um olhar mais aguçado acerca das concepções existentes, conforme Libâneo (2011).

Dessa forma, este estudo oportuniza, uma reflexão das práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem do turno matutino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil. Propõe – se discutir as práticas cotidianas, fazendo –se necessário conhecer as formas de atuação consciente no ambiente escolar para consolidar um planejamento pautado nas diversidades apresentadas na sala de aula. A partir dessas considerações propor e trocar ideias, identificar concepções de aprendizagem e ajustá-la. Segundo Castro (1976, p.51), o planejamento tem como objetivo “estruturar, dentro de sentido determinado, os conteúdos a serem adquiridos e prever sistematicamente, as atividades e experiências educativas que conduzirão à apreensão de objetivos e fins considerados valiosos.”

Mediante o exposto espera-se com este trabalho conceber aos docentes uma visão ampla do papel das ações educativas relacionadas e direcionadas aos alunos com dificuldade de aprendizagem, efetivando as ligações entre as concepções e decisões e elaborações das práticas de ensino.

Desenho da investigação

Com a investigação da temática e para dar maior embasamento à pesquisa há a necessidade de um aprofundamento nas partes que compõe o material. Será utilizado para o estudo o método misto qualitativo e quantitativo. Segundo Lakatos (2010), a pesquisa qualitativa registra fenômeno ou fatos, observa de uma forma não participativa, onde o pesquisador analisa o objeto de estudo de modo discreto, o qual coleta dados mediante uma entrevista com perguntas abertas sem causar constrangimento. O estudo quantitativo utilizado para obtenção de dados, em que todos os entrevistados respondem as perguntas, relatam seu ponto de vista referente à

temática investigada que corresponde o número de dados do objeto da pesquisa.

Para obtenção dos resultados serão aplicados questionários envolvendo os alunos e entrevista com o professor, que serviam de fundamento para construção e conhecimento sobre a importância dessas relações, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa exploratória.

Descrição da população e amostra

A Escola Estadual Antídio Borges Façanha, possui 6 salas de aula, em cada uma delas, um professor ministra aulas de Língua portuguesa e matemática, estes serão participantes das amostras da pesquisa.

Local e período do estudo

O Estudo foi realizado na Escola Estadual Antídio Borges Façanha, e ocorreu no período de dois meses maio e junho de 2021.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados opta-se pelo questionário com perguntas abertas e fechadas, devido a necessidade de investigação que permita ter acesso as concepções dos docentes e discentes sobre a temática. O questionário é uma técnica de investigação que tem por objetivo conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (GIL 2006).

Os dados obtidos através dos questionários foram tabulados e apresentados em gráficos ou tabelas. Com o intuito de auxiliar no entendimento que influenciam na dinâmica da aprendizagem dar-se-á a de leitura e análise dos mesmos.

Aplicou-se um questionário semiestruturado com perguntas previamente formuladas com discentes, docentes gestora e pedagogo, assistente social e psicólogo.

Análise dos dados

As informações quantitativas coletadas foram analisadas e apresentadas em gráficos e as informações qualitativas foram apresentadas de maneira descritiva. Os resultados foram analisados e interpretados para se chegar as considerações finais.

Os questionários foram analisados com base nos autores (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007; PLUYE, 2012). Para estes autores a pesquisa com métodos mistos é uma combinação dos métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos). Uma pesquisa que utilize métodos mistos, geralmente, é desenvolvida por um grupo de pesquisadores que possuem diferentes habilidades e competências em pesquisa e podem aplicar com coerência e precisão diferentes métodos.

Procedimentos de aplicação de instrumento

A linha de pesquisa foi a Educação, cultural de por tratar-se de um problema educacio-

nal, cultural, juntamente com o enfoque quali quantitativo ou misto, onde o pesquisador busca o que as pessoas pensam como elas vêm a realidade quais as suas aspirações perante um fenômeno e interpretações diante do que acontece. Através de um questionários com perguntas abertas e fechadas os docentes e discentes participantes da pesquisa fizeram exposição de suas concepção acerca da temática em estudo. A técnica de pesquisa foi a observação direta e intensiva que compreendeu as técnicas de observação e entrevista. A pesquisa teve base sistemática, estruturada, controlada e planejada, quanto à observação foi participante e individual no que diz respeito às práticas que se observadas em sala de aula, onde ocorreu a coleta dos dados sobre o estudo;

Concluindo, a pesquisa está estruturada por uma parte introdutória, as quais estão o tema objetivos gerais e específicos, justificativa. Outro tópico é o referencial teórico onde foram abordados as citações dos teóricos e educadores relativos ao tema. Após vem o material e método que aborda o objeto da pesquisa, e as metodologias que delinearão o trabalho científico e embasarão as apresentações e discussões dos resultados dos dados da pesquisa em forma de análise e interpretação.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa se deu com o intuito de apresentar as concepções dos professores que atuam na escola Estadual Antídio Borges Façanha, analisando suas práticas pedagógicas, os dados dos questionários foram organizados em tabelas e as questões abertas agrupadas por semelhanças de conteúdo de acordo com o aspecto destacados nos objetivos. Levando em conta que esse trabalho tem apresentação dos resultados.

A pesquisa tem intuito de apresentar as concepções dos professores que atuam na Escola Estadual Antídio Borges Façanha. Trata – se de uma instituição pequena, com 6 salas de aula, que atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, atende famílias de vários níveis econômicos.

Análise dos dados

A amostra é composta por seis professores do turno matutino da Estadual Antídio Borges Façanha. Os quais foram convidados para a participar efetivamente da pesquisa.

Para análise dos dados utilizou-se os enfoques qualitativo e quantitativo. Os dados obtidos através dos questionários após sua tabulação foram apresentados através de gráficos e tabelas ou quadros. Pretende-se que a leitura e análise dos mesmos possam auxiliar a compreensão das concepções de aprendizagem como fator mediador de uma prática pedagógica.

A pesquisa foi quantiquantitativa com a aplicação de entrevistas com para os professores da escola Antídio Borges Façanha do turno matutino.

Para Hernández Sampieri e Medonza, (2008), outro atributo do trabalho misto é que inclua componentes de ambos os métodos que preencham “buracos” de conhecimento e acrescentem novas perspectivas à literatura sobre a pesquisa mista dentro do campo onde estamos trabalhando.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas.

Discurso da categoria 1 - Perfil dos Participantes da Pesquisa - foram observadas as seguintes subcategorias: 1. Formação acadêmica; 2. Tempo de serviço; 3. Tipo de vínculo.

Discurso da categoria 2 - Estratégias de ensino – foram observadas as seguintes subcategorias: 1.O conhecimento dos professores sobre as estratégias. 2.Participação dos professores nas estratégias da coordenação de ensino.

Discurso da categoria 3 - Nível socioeconômico - foram observadas as seguintes subcategorias: 1.O conhecimento dos professores sobre as estratégias. 2.Participação dos professores nas estratégias da coordenação de ensino.

Discurso da categoria 4 - Dificuldade de aprendizagem - foram observadas as seguintes subcategorias: 1. Concepção dos professores em relação as dificuldades dos discentes. 2.Documento norteador - PPP.

Discurso da categoria 5 - Metodologia de ensino - foram observadas as seguintes subcategorias: 1. Metodologias abordadas.

Quadro 1 - Divisão categorial da análise quali-quantitativa

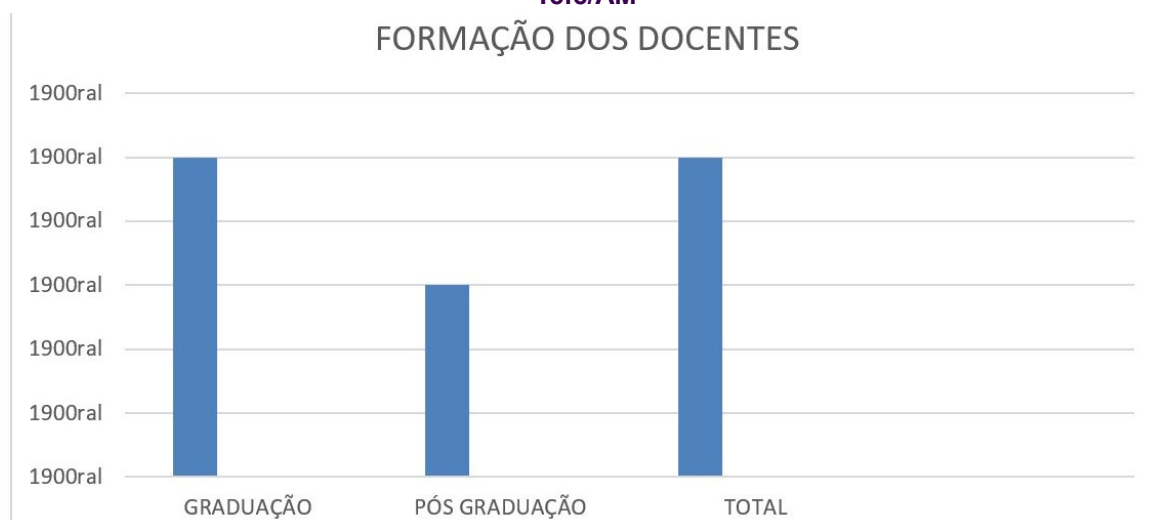
Categorias	Subcategorias
1.Perfil dos participantes da pesquisa.	1.Formação acadêmica 2.Tempo de serviço 3.Tipo de vínculo
2.Estratégias de ensino	1.O conhecimento dos professores sobre as estratégias. 2.Participação dos professores nas estratégias da coordenação de ensino
3.Nível socioeconômico	1.Concepção dos professores sobre o nível socioeconômico dos alunos. 2. interferência do nível socioeconômico na compreensão das atividades em sala de aula.
4.Dificuldade de aprendizagem	1.Concepção dos professores em relação as dificuldades dos discentes. 2.Documento norteador - PPP.
5.Metodologia de ensino	1.Metodologias abordadas

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Perfil dos participantes da pesquisa

Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

Gráfico 1 – Formação acadêmica dos professores da Escola Estadual Antídio Borges Façanha Tefé/AM



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os docentes do Ensino Fundamental da Escola Antídio Borges Façanha, junho 2021, Tefé-Am, Brasil.

Dos professores entrevistados todos são graduados, e quanto a pós-graduação, dois informaram não ter essa titulação, um deles relatou está cursando.

Tempo de atuação dos participantes da pesquisa

Gráfico 2 - Tempo de atuação dos professores da Escola Estadual Antídio Borges Façanha Tefé/AM na docência



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os docentes do Ensino Fundamental da Escola Antídio Borges Façanha, junho 2021, Tefé-Am, Brasil.

Observou-se no gráfico 3 que o tempo de atuação da maioria dos professores é de mais de 10 anos. Os professores têm tempo de experiência na área educacional, que lhes permite ter uma concepção coerente das situações abordadas.

Atuação compartilhada em escolas

Gráfico 3 – Professores que atuam na Escola Estadual Antídio Borges Façanha e em outra instituição de ensino

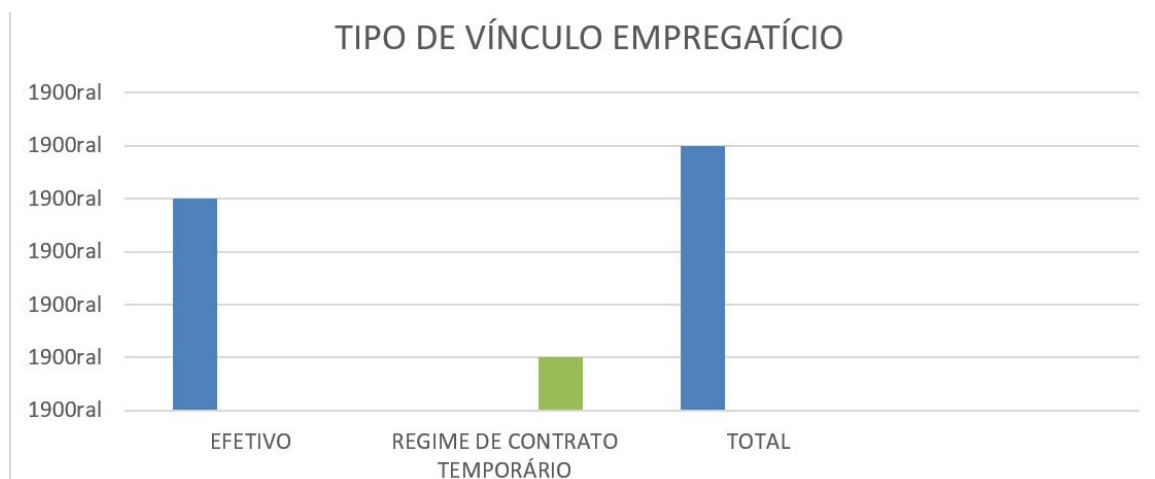


Fonte: Pesquisa de campo realizada com os docentes do Ensino Fundamental da Escola Antídio Borges Façanha, junho 2021, Tefé-AM, Brasil.

No gráfico 3, percebe-se que dos professores entrevistados, 2 atuam somente na Escola Estadual Antídio Borges Façanha e a maioria também trabalham em outra instituição de ensino, possibilitando-lhes ter outras concepções de ensino com os dois grupos de docentes ao qual participam.

Tipo de vínculo com a instituição

Gráfico 4 – Tipo de vínculo dos professores com a Escola Estadual Antídio Borges Façanha -Tefé/AM



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os docentes do Ensino Fundamental da Escola Antídio Borges Façanha, junho 2021, Tefé-AM, Brasil.

Analisando o gráfico 4 pode-se perceber que somente um professor entrevistado não tem regime efetivo no quadro da escola, tal vínculo permite que os educandos pautem suas práticas de forma sequenciada e sem interrupções por quebra de contrato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os professores envolvidos no processo de ensino aprendizagem da escola em que foi realizada a pesquisa, demonstram-se angustiados, por sentirem falta de um direcionamento e ações coletivas voltadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, o que ficou bem nítido em suas respostas no questionário. Para compreender a dificuldade de aprendizagem é preciso ir além do individual e sim compreender o sujeito como um ser constituído social e historicamente. Não existe receita pronta, plano infalível ou milagre que resolva todos os problemas educacionais. Há ótimas ideias que são divulgadas na internet, revistas e na HTP dos professores. São trocas de ideias e vivências, que notou-se ser um ponto bem crítico nas concepções de ensino dos docentes. Afinal, é importante que haja uma ação coletiva para a discussão do ensino e a troca de pontos de vista. Isso é, realmente, enriquecedor. Ricas, porém, quando as sugestões são organizadas e levadas a sério e contemplam uma ação efetiva dentro do ambiente escolar em que todos os envolvidos exercem sua função com compromisso, responsabilidade.

O primeiro objetivo específico, discorreu a respeito da identificação das concepções de aprendizagem, que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem do turno matutino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil. Foram verificados. Pondera-se que os professores exercem suas atividades na Escola Estadual Antídio Borges Façanha, com muito empenho, são conhecedores dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, realizam ações dentro de suas limitações, que ficam fragilidades e poucos eficientes, sem a efetivação das ações coletivas desde colegiados.

Os docentes tem consciência dos níveis de aprendizagem dos alunos e sabem da importância do nivelamento das habilidades dos mesmos. Vale ressaltar que realizam ações solitárias para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e obtém poucos resultados, por não serem auxiliados com suportes pedagógicos adequados a esta realidade.

O segundo objetivo específico, que explicitou as concepções de aprendizagem, analisando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendizagem do turno matutino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil. Exibiu fatos que necessitam de intervenção pedagógica para o aprimoramento das práticas que já vem sendo efetivadas em sala de aula. Os professores fazem atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, com atividades diferenciadas, atendimento individual sempre que possível, pois as salas de aula são lotadas e não tem como atender a todos. Não há acompanhamento por parte da equipe técnica da escola para concretizar as práticas que ocorrem em sala de aula. E esta falta de acompanhamento e planejamento pedagógico resultam em índices baixos de recuperação de aprendizagem dos docentes. Por conseguinte, faz-se extremamente imprescindível ações coletivas conscientes pautadas na qualidade do ensino, com intervenções pedagógicas eficazes.

O terceiro objetivo específico da pesquisa, tratou de especificar concepções de aprendizagem, analisando as práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com dificuldade de aprendi-

dizagem do turno matutino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil. Percebeu-se que as estratégias de ensino e as metodologias já adotadas pelos professores, não são eficazes por serem feitas de forma isolada, e sem uma sequência.

Todavia, enfatiza -se que, a proposta pedagógica da escola deve ser colocada em prática de forma sistematizada e contínua para nortear o trabalho dos docentes, que devem sequenciar suas ações sem perder o foco, e sem procurar culpados. Para haver melhoria da qualidade do atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem da Escola Estadual Antídio Borges Façanha é necessário que todos os envolvidos de forma coletiva exerçam com afinco suas funções, fazendo as intervenções necessárias e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa, 2014.

AMORIM, Giovana Carla Cardoso Amorim; CASTRO, Alexsandra Maia Nolasco; Silva, Micaela Ferreira dos Santos. Teorias e práticas pedagógicas de Cèlestin Freinet e Paulo Freire. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

Artigo. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas Publicação nesta coleção 13 Maio 2013. Agnela da Silva Giusta

ARTIGO. METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I Amanda Meireles Guimarães¹ Hellen Conceição Cardoso Soares² Jordana Vidal Santos Borges disponível em file:///C:/Users/Samsung/Downloads/metodologia%20de%20ensino2.pdf

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT NBR 14724). Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: PETROBRAS, v. s.v., 2011. 11 p. ISBN 978-85-07-02680-8.

BARBALHO, Célia Regina Simonetti; GHEDIN, Evandro Luiz; BORGES, Heloisa da Silva; MONTEIRO, Irecê Barbosa; PIMENTA, Neylanne Aracelli de Almeida; Didática I, 3^o ed. Manaus: Universidades do Estado do Amazonas/ PROFORMAR, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Brasília, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental (1^a a 4^a). Ministério da Educação e do Desporto. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Referencial curricular amazonense. Ensino fundamental anos iniciais; 2018. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas Agnela da Silva Giusta Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Educação em Revista Educ. rev. vol.29 no.1 Belo Horizonte Mar. 2013

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem. 2009.

Elias, Cristiani Gomes; jacyby; nadia. Dificuldade de aprendizagem: percepções dos professores do ensino fundamental da escola municipal de educação básica figueira. *Psicologia escolar*. Agosto/2015.

FALTA DE DESEJO DE APRENDER Causas e Consequências Clenilda Cazarin Pezzini*1 Maria Lidia Sica Szymanski*2

FERREIRA, A. B. H. O minidicionário da língua portuguesa. 5. Ed. Rio de Janeiro: NovaFronteira, 2001.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã: uma aula sobre autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Daniela F. Viduani Sopran; PAVAN, Construção histórica das concepções pedagógicas presentes na educação superior no Brasil. 17 out 2013.

GIL, DANIELA FERNANDA VIDUANI SOPRAN. A concepção de educação e de ensino e aprendizagem dos/das profissionais liberais inseridos/as na atividade docente da educação superior. Universidade Católica dom Bosco campo Grande – MS. 2.013.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. Metodología de la investigación. 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010.

LOUREIRO SONIA REGINA. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis, Alessandra Turini Bolsoni-Silva Universidade Estadual Paulista – SP, Maria Luiza Mariano Universidade Estadual Paulista – SP, Universidade de Sao Paulo – SP, Caroline Bonaccorsi Universidade Estadual Paulista – SP artigo, Aprovado em: 05/05/2013

MARTINS, Nathalia; Nathaliarmartins92@hotmail.com; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; dircemoraes2007@gmail.com; SANTOS, Adriana Regina de Jesus; adriantechnologia@yahoo.com.br; Universidade Estadual de Londrina. Concepção docente: a prática pedagógica em questão. III jornada de didática: Desafios para a docência e II seminário de pesquisa da SEMAD, 2014.

MARGIUNTI, Beatriz Guerrero; Fichamento 3: AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SAVIANI, Dermeval. As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M. I. M.. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. CampinasSP: Graf. FE:HISTEDBR \u2013 UNICAMP, 2006. Disponível em 05/06/2021: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/pdf/Dermeval_Saviani_artigo.

OLIVEIRA, Meire Terezinha Silva Botelho, FERREIRA, Ana Gláucia Claudino, FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes, ARANÃO, Ivana Valéria, MAIA, Lúcia da Silva. Organização do Trabalho Pedagógico e gestão escolar. Manaus: UEA Edições, 2007

Plano Estadual de Educação do Amazonas pee – am; uma construção da sociedade amazonense; manaus, abril de 2008

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Prefácio.

Política_e_Educação – Freire p.13 - 1921 – 1997 Política e educação : ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v.23)

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Antídio Borges Façanha.

Referencial curricular amazonense, ensino fundamental anos iniciais. Ano 2018

Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. P 94. P 101

Regimento geral das estaduais do Amazonas. Educação legislação e normas. Ano. 2009.

Saberes pedagógicos e atividade docente – 2ª edição - Selma Garrido Pimenta p.31

SAMPIERI, H. Roberto: COLLADO, F. Carlos: LUCIO, B. Maria Del Pilar. Metodologia da Pesquisa. Editora McGraw Hill, 5ª ed. 2014.

A construção do conhecimento literário através da literatura brasileira, especificamente a obra literária Marília de Dirceu

The construction of literary knowledge through brazilian literature, specifically the literary work Marília de Dirceu

Soraia dos Santos Rodrigues

Graduação em Letras em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI ID: <http://lattes.cnpq.br/2839673200302830> <https://orcid.org/ID:0000-0002-1937-1632>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

[https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185](https://orcid.org/ID%20000-0001-9353-2185)

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.3

RESUMO

O presente estudo apresenta uma visão analítica sobre as técnicas desenvolvidas para despertar no (a) aluno (a) do segundo ano do ensino médio na Escola Estadual Frei André da Costa do turno vespertino na cidade de Tefé para a construção do conhecimento literário através da literatura brasileira especificamente a obra literária Marília de Dirceu. Sobre tudo nesse estudo deu ênfase a interpretação e a experiência de docentes e discentes presentes nessa realidade, apresentando assim uma análise crítica e reflexiva das inquietações as quais surgem pelo fator da falta de interesse dos discentes pela a leitura e em especial aos textos literários, e com intuito de enfatizar a importância do estudo da literatura para o aluno do ensino médio, levando o mesmo a ter contato com uma obra de um autor que fez parte da história do nosso país, mais que também tinha sua ideologia e por isso, foi impedido de viver seu grande amor.

Palavras-chave: estudos. literatura. estudantes.

ABSTRACT

This study presents an analytical view of the techniques developed to awaken the student of the second year of high school at the Escola Estadual Frei André da Costa of the afternoon shift in the city of Tefé for the construction of literary knowledge through literature specifically the literary work Marília de Dirceu. Above all, this study emphasized the interpretation and experience of teachers and students present in this reality, thus presenting a critical and reflective analysis of the concerns that arise due to the lack of interest of students in reading and especially in literary texts, and with the intention of emphasizing the importance of the study of literature for the high school student, leading him to have contact with a work by an author who was part of the history of our country, but who also had his ideology and therefore was prevented to live your great love.

Keywords: studies. literature. students.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que Literatura é a arte da palavra, assim, com a manifestação da literatura o artesão da palavra recria a realidade a partir da visão que o mesmo tem do mundo que o rodeia, por outro lado a arte literária pode ser também uma invenção, em que o autor cria uma realidade imaginária, fictícia.

No Brasil a literatura inicia-se com o quinhentismo brasileiro por se tratar uma boa parte acerca da literatura de viagens, segundo alguns críticos, é mais apropriado falar de uma literatura sobre o Brasil que de “literatura brasileira”.

As principais manifestações literárias de nosso Quinhentismo são: a literatura informativa (cartas, relatórios, diários de navegação, tratados e relatos históricos sobre a nova terra.) e a literatura catequética do Pe. José de Anchieta, apesar de sua finalidade pedagógica-catequética, possui um caráter literário propriamente dito (peças de teatro e poemas.).Vale ressaltar também que esse foi o período inicial da germinação das letras no nascente território brasileiro.

Realmente nos primeiros três séculos o contexto social foi de pura exploração, porém essa postura exploratória foi de suma importância para que houvesse criação dos núcleos urbanos e paralelamente à exploração econômica. Havia aqueles que se manifestavam através da escrita, surgindo assim os primeiros ecos de literatura no Brasil. E todas essas indagações são apresentadas para os alunos do ensino médio de maneira na maioria das vezes sem uma preocupação em despertar no aluno um interesse pela leitura. Neste sentido, é evidente que a não aceitação pelo o novo que não é tão novo assim seja reprovado pelo aluno e conseqüentemente levando o professor (a) a buscar meios de como trabalhar algo que até então além de não despertar interesse pelo aluno, não faz parte de seu repertório cultural. Só restando ao professor ter que cumprir com seus alunos página após página do livro didático. Diante do exposto necessita-se criar meios para que sejam abrandadas tais inquietações.

Apesar da literatura não ser um componente curricular delimitado ela ganha força na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que os estudos dos textos literários são de grande importância para o estudo de língua portuguesa como também nas demais disciplinas de arte, história e geografia.

Em conversas de professores observou-se uma inquietação acerca do que fazer para que a leitura se torne prazerosa para o aluno e em se tratando do ensino médio é pelo o estudo da literatura e conseqüentemente pelas obras literárias por estas se reportarem a textos de épocas os quais em um primeiro contato se tornam não atrativos para o aluno do ensino médio e conseqüentemente mostrando certa aversão com o estudo da literatura. É possível dizer que a literatura tem um papel fundamental na formação do homem enquanto sujeito e cidadão, pois por meio dos textos literários é possível compreender a si mesmo e as diversas dinâmicas sociais do mundo.

O interesse, ao abordar este tema, foi sobre tudo de enfatizar a importância do estudo da literatura para o aluno, no ensino médio, levando o mesmo a ter contato com uma obra de um autor que fez parte da história do nosso país, mais que também tinha sua ideologia e por isso sofreu e mesmo assim viveu intensamente, amou e foi amado e escreveu uma boa parte de sua vida em versos. Assim o objetivo geral da pesquisa foi: Analisar as técnicas utilizadas para o estudo da literatura brasileira especificamente a obra de Marília de Dirceu para despertar no (a) aluno (a) do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Frei André da Costa a construção do conhecimento literário, no município de Tefé/Amazonas/Brasil.

E para que a pesquisa se tornasse eficaz utilizou-se também os objetivos específicos: Detalhar um estudo bibliográfico acerca da obra Marília de Dirceu no segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Frei André da Costa para a construção do conhecimento literário. No município de Tefé/Amazonas /Brasil; Identificar como se podem desenvolver técnicas para estudos bibliográficos acerca da obra Marília de Dirceu; no segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Frei André da Costa para construção do conhecimento literário, no município de Tefé/Amazonas/Brasil; Assinalar o fator de o aluno considerar o estudo da literatura desnecessário no segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Frei André da Costa para construção do conhecimento literário, no município de Tefé/Amazonas/Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA LITERATURA

Já dizia o filósofo grego Heráclito, a vida é movimento e mudança. Não há nenhum aspecto da vida que esteja imune ao tempo e às transformações. E a esse pensamento alinha-se a literatura a qual se atrela a memória e imaginação e assim se repassa através do tempo servindo de embasamento teórico de geração a geração.

Sartre (2004), afirma que a Literatura é, por essência, a subjetividade de uma sociedade em revolução permanente. Assim, a falta de interesse do aluno pelo o ensino da literatura e a baixa qualidade da oferta da referida disciplina poderá levar ao fracasso a revolução intelectual das futuras gerações.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, em leitura, o alvo deve ser a interação entre leitor, ouvinte e espectador com os textos diversificados. E para que haja um aprimoramento da compreensão leitora sugere-se que sejam proporcionadas ao aluno diversas experiências como ler, ouvir, comentar, como também uma reflexão acerca de quem escreveu para quem escreveu e com qual finalidade, o tempo, o espaço o meio de circulação, enfim, levar o aluno ter um breve conhecimento de como aquele texto chegou até ele. E no decorrer de toda realização do referido trabalho oportunizou-se ao aluno conhecer o autor, a obra, o motivo que levou o autor a escrever a obra, como também o contexto histórico em que o autor vivenciava na época.

A leitura literária deve perpassar pela compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana, da linguagem literária e sua profunda construção estilística, do fato de como ela pode transcender tempo e espaço. Ler o texto literário não está restrito à compreensão da linguagem escrita, mas se refere a uma ação de recepção crítica e responsiva, o que implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta concordando ou discordando. Assim o aluno pode “reagir” ao texto literário escrevendo comentários, debatendo, parodiando, recriando, criando, porém, o enfoque principal não estará no modelo de escrita, mas sim na possibilidade de incentivar o aluno a estabelecer diálogos, criar suas ideias, demarcar sua memória. (BNCC, 2017 p 507.)

Neste sentido, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular da Educação) entende que, no Brasil, o Ensino Médio além de ser a etapa final da Educação Básica e é, também, um direito de todo cidadão. No entanto, o segmento representa um gargalo na garantia do direito à educação, seja pelo desempenho insuficiente dos estudantes no Ensino Fundamental, pelo excesso de componentes curriculares ou pela distância das escolas entre cultura juvenil e o mundo do trabalho. Por isso, como prevê a BNCC, é essencial buscar a universalização do ensino. Isto é a finalidade da BNCC é estabelecer uma educação igualitária, que abranja todo o território nacional e leve em consideração a qualidade do ensino e a formação do cidadão brasileiro. A Base possui caráter normativo e estabelece objetivos de aprendizagem definidos por meio de competências e habilidades essenciais. A Literatura é contemplada na terceira das dez Competências Gerais para Educação Básica, como podemos identificar na citação a seguir: “ Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. A referida competência está diretamente relacionada com o papel da escola, pois é nesta instituição que o aluno terá contato com textos literários

de diferentes épocas e culturas e isso o fará uma total diferença no ensino aprendizagem.

A Base também aborda a literatura em um contexto extraescolar, isso fica bem evidente devido à ocorrência da Pandemia que hora nos assola, e entre este contexto temos as práticas digitais, as quais vem atender a preocupação de promover uma educação de qualidade em sintonia com as possibilidades tecnológicas da vida contemporânea. Assim pode-se comprovar na seguinte citação: “Depois de ler um livro de literatura ou assistir ao um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, blogs, videos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p.68).”

E os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. (PCN Ensino Médio 2000 p. 16)

Portanto, o ensino de literatura deve ser vinculado a uma função social, em que Florestan Fernandes (1966) aborda em outro artigo, “Mudança social e educação escolarizada”, onde sua tese é: as instituições de ensino têm a responsabilidade de apresentar funções sociais inovadoras, para então instituir no homem, a capacidade de percepção e a inteligência criadora (Fernandes, 1966, p.86).

A leitura dos textos literários não é restrita apenas ao entretenimento e ou técnicas de escritas, vai muito além, tal atividade atrela-se a formação do estudante consolidando a sua formação emocional e afetiva a qual dá sentido como vê o mundo.

Desse modo, a literatura poderá ter funções diferentes em leitores diversos: em uns a leitura de um poema servirá para entender seus próprios sentimentos, enquanto um romance o leitor poderá conhecer um mundo diferente do seu e para outros poderão em um texto literário encontrar filosofias de vida, enfim, o que se pode afirmar é que a literatura exerce um papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito e cidadão.

Obra - Marília de Dirceu

Em conclusões de alguns autores obra, Marília de Dirceu. Depois de Os Lusíadas é uma das obras poéticas mais lidas em língua portuguesa. Da 1ª edição portuguesa de 1792 até a edição brasileira, da Editora Martins, com prefácio de Afonso Arinos, do ano 1944, contam-se 47 edições das quais 13 ou 14 são brasileiras.

Por se tratar de uma carta, nota-se um sentimento puro e verdadeiro. O erotismo nelas não é artificial, mas autêntico, como nos diz Carpeaux (1961, p.1195).

Segundo Antônio Cândido, (1977, p.120). As líras da obra foram saídas da “experiência mineira, limadas pela amizade com Claudio e vivificadas pelo amor de Doroteia, são construídas após longa meditação em torno de sua personalidade e diante da imagem da bela Marília. Elas têm nervo e sangue, conseguidos pela maestria de Gonzaga nos versos”

Veríssimo (1969, p.109) nos diz que Gonzaga naturalizou-se brasileiro, quando do amor de Marília, deste amor, surgiu a poesia, que vai amadurecer quando na prisão, talvez injusta, pois quase nada comprova que o poeta participasse ativamente na conjura. O certo é que as

suas líras de amor e de encarcerado lhe fazem um bom poeta de nossa literatura e o primeiro a cantar o Brasil, com ternura e circunstância, o amor.

A obra *Marília de Dirceu* é a obra mais emblemática de Tomás Antônio Gonzaga, é um longo poema lírico e narrativo, que foi publicado em Lisboa, a partir de 1792. O poema é composto por 80 líras e 13 sonetos. A obra está dividida em três partes. A primeira parte com trinta e três líras, as quais foram publicadas em 1792. A segunda parte com trinta e oito líras, e foram publicadas em 1799 e a terceira composta por nove líras e 13 sonetos e foram publicadas em 1812.

O aluno e o ensino da literatura

Sabe-se que a Literatura possui grande importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois a mesma não se refere apenas a leitura de livro, mas também pode e deve ser contemplada nas demais áreas do conhecimento, uma vez que a literatura está presente em todas as civilizações, das mais antigas até as atuais e representada em variados meios de expressão, contudo pode-se dizer que literatura é um bem cultural que uma vez colocada em ação contribui para o desenvolvimento estético, cognitivo e linguístico.

Neste sentido, Martins (1986), nos apresenta as seguintes informações acerca dos aspectos sensoriais dos quais dispõe os leitores: a ciência comprova que outros órgãos dos sentidos podem ser acionados durante a realização da leitura. A leitura dá-se nos seguintes campos: sensorial (referente aos sentidos humanos); leitura emocional (aquela que nos remete ao prazer, respondendo a uma necessidade pessoal) e a leitura racional, que tem o “status dos letrados” (aquela que é capaz de produzir e apreciar a linguagem). Afirma, ainda, que esses três níveis de leitura são inter-relacionados, às vezes até simultâneos, pois a leitura é um ato dinâmico, e a simultaneidade desses três níveis faz com que o leitor possa refletir e estabelecer um diálogo com os diversos textos.

Infelizmente, nas escolas não se é dado o verdadeiro valor a literatura, é notório a preferência à gramática aos ensinamentos da literatura, mas se engana quem acha que as leituras literárias não ensinam a ler e escrever corretamente e com mediação do professor levando o aluno a desenvolver o senso crítico, capacidade de argumentativa e reflexões. Nesse sentido Machado (2007) diz: descubra o tesouro que nossos antepassados nos deixaram como herança, consequentemente, devemos nos aprimorar dele.

A autora nos deixa claro que precisamos usufruir dos conhecimentos do passado para entender o presente que tanto nos confunde. Portanto o estímulo a leitura deve ser uma preocupação constante nas escolas, uma vez que o aluno adquirindo o hábito pela leitura ele estará sendo incluso em uma cultura letrada.

E em se tratando dos livros clássicos vai além de uma decodificação. No ensino médio o professor mediador deverá apresentar aos alunos, novas possibilidades e perspectivas dos aspectos linguísticos e formais da língua para que assim que ele for se deparando com as complexidades da leitura e até mesmo nas entrelinhas poderá fluir para uma próxima leitura com maior segurança.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, e incluiu as técnicas utilizadas para o estudo da literatura brasileira, e levou em consideração as falas e opiniões dos discentes participantes e professores envolvidos na pesquisa para entender a construção do conhecimento literário, no município de Tefé – Amazonas/Brasil.

Segundo Sampieri (2013) “o enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados [...]” (p.376) A pesquisa bibliográfica foi de suma importância, uma vez que, os alunos do segundo ano do ensino médio da escola Estadual Frei André da Costa, tiveram oportunidade de construir um embasamento teórico literário através da literatura brasileira, como também puderam fazer uma análise crítica e reflexiva da obra *Marília de Dirceu*, assim, contribuiu para despertar o interesse pela literatura brasileira.

A população foi da Escola Estadual Frei André da Costa, alunos e professores. Diante do novo contexto imposto pela pandemia da COVID-19, o ambiente inicial da pesquisa escolar foram os grupos de WhatsApp criados nos segundos anos do ensino Médio, turmas 01, 02, 03 e 04 do turno vespertino, no total cento e vinte (120) alunos (as), e os (as) professores (as) de Língua Portuguesa e Literatura. Como amostras foram selecionadas cinco (05) alunos (as) de cada turma totalizando vinte (20) alunos e quatro (04) professores (as), ao todo foram realizadas (24) vinte e quatro análises.

A princípio, através de uma aula em slide foi apresentado ao aluno conceitos em várias vertentes sobre o que é literatura, em seguida usando a ferramenta digital em forma de vídeo aulas foi apresentado o período literário Arcadismo com seus contextos, características, autores e obras em seguida foram propostas pesquisas acerca da biografia completa do autor Tomás Antônio Gonzaga e outra pesquisa acerca do movimento Inconfidência Mineira, onde Tomás Antônio Gonzaga fez parte.

Em seguida a pesquisa de campo com métodos exploratórios, onde se aplicou questionários semiestruturados, com entrevistas semiestruturadas, vale ressaltar que os trabalhos foram todos realizados em um ambiente virtual no período de abril e maio de 2021.

A coleta dos dados iniciou-se com a observação nas turmas do segundo ano do ensino médio, foi levado em consideração como os (as) alunos (as) desenvolvem a habilidade de leitura e interpretação do conhecimento literário, bem identificar as necessidades na construção do perfil do (a) aluno (a) leitor (a). Devido a situação ocasionada pela pandemia do Coronavírus a referida observação aconteceu mediante aplicação de um questionário via whatsapp. De acordo com (King e Horrocks, 2009) “a entrevista qualitativa é mais íntima, flexível e aberta”.(Sampieri p.425)

A segunda fase da pesquisa deu-se com a participação dos alunos aos estudos bibliográficos e em seguida com a aplicação das técnicas as quais foram desenvolvidas juntamente com os (as) alunos (as). O estudo iniciou-se com apresentação da história da literatura brasileira, do movimento literário Arcadismo e vida e obra do autor Tomás Antônio Gonzaga e o contexto histórico do movimento da Inconfidência Mineira em que Tomás Antônio Gonzaga teve uma importante participação.

Cada turma desenvolveu uma técnica, onde a primeira turma 01 realizou as Técnicas de Leitura; a segunda turma 02 a História em Quadrinhos; a terceira turma 03, com o Recital de Poesia e a Turma 04 com a Dramatização. Vale ressaltar que as técnicas aqui relatadas foram desenvolvidas acerca da obra “Marília de Dirceu, na Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé - Amazonas/ Brasil.

Mediante o desenvolvimento das técnicas a pesquisadora, participou como aplicadora e mediadora dos trabalhos propostos, e a mesma pode registrar todo o desenrolar dos fatos para que estes fossem analisados interpretados e apresentados nas considerações finais juntamente com os resultados das entrevistas feitas com os docentes e discentes selecionados. Tal ação vai ao encontro do que é registrado no livro Métodos de Pesquisa de Sampieri (2013), onde afirma que “O pesquisador nunca deve esquecer quem é por que está no contexto. (p. 418).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao desenvolver a pesquisa, identificaram-se as dificuldades dos alunos do segundo ano da escola Frei André da Costa, em desenvolver um interesse com a literatura e em se tratando dos textos literários, mais ainda, tão pouco identificando a real importância social, histórica e econômica que se pode encontrar em livros, fazendo com que esses discentes afastassem de qualquer estímulo que buscassem mudar essa “cegueira literária”.

E a preocupação dos docentes em relação a essa problemática era bastante visível. E os problemas anteriormente relatados teve uma nova agravante, com o acontecimento da Pandemia da Covid19, os referidos alunos tinham saído do nível fundamental e adentraram no nível ensino médio. Sabe-se que o primeiro ano da pandemia foi de uma maneira bem impactante, tanto para os alunos, quanto para os professores. As escolas tiveram que fechar, e até que os professores se adequassem as novas metodologias, isso levou um considerável tempo. E também as condições psicológicas de alunos e professores. Todos esses acontecimentos citados concorreram para uma defasagem quanto ao conhecimento do ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que foram valorizadas e priorizadas as normas técnicas e gramaticais da língua portuguesa, com isso alguns conteúdos fossem de uma forma ignorada.

E para o início dos trabalhos utilizou-se como primeiro objetivo específico: Detalhar um estudo bibliográfico acerca da obra Marília de Dirceu no segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Frei André da Costa. Esse objetivo foi de grande valia, uma vez que esta obra abriu um leque para um estudo historiográfico, o autor, Tomás Antônio Gonzaga, fazia parte de um grupo chamado de Inconfidentes. Deste grupo desenvolve um acontecimento histórico bastante importante para o nosso país a “Inconfidência Mineira”. O estudo também contou com conhecimentos acerca do período do Arcadismo, o qual aconteceu no século XVIII, pois esta época é conhecida como o século das luzes, isto é, um momento em que se desenvolve uma visão científica do mundo. No desenrolar dos trabalhos observou-se que foi através deste estudo os alunos tomaram conhecimento de vários acontecimentos acerca da história inicial do nosso país, o que deixou claro para a pesquisadora é que só assim eles entenderam o porquê, de se comemorar o dia 21 de abril, como o dia de Tiradentes, e este é considerado um mártir da Inconfidência Mineira, com isso houve um despertar da valorização histórica e cultural do Brasil, porém, esse fator ainda necessita ser ainda mais preenchido e aprimorado, o que ocorrerá ao decorrer do

processo do ensino e aprendizado, pois este projeto serviu de marco inicial para novos projetos alusivos à temática.

O segundo objetivo específico que identificou como se pode desenvolver técnicas para estudos bibliográficos acerca da obra *Marília de Dirceu*, no segundo ano do ensino médio da escola Estadual Frei André da Costa, com isso, constatou-se que o uso de variadas técnicas surte um efeito positivo, quando se pretende despertar no aluno o interesse pelos os estudos dos textos literários, uma vez que o professor sai do comodismo e busca inovar é esperado que haja uma um retorno significativo por parte dos alunos, que espera por essa mudança, pois a geração que encontramos em sala de aula hoje são aluno ativos que estão sempre em busca de novidades, com raciocínio tecnológico o que torna sua atenção um tanto volátil. As escolhas das técnicas deram-se através das leituras bibliográficas, onde foram escolhidas quatro técnicas a serem trabalhadas nas turmas do segundo ano. Como eram quatro turmas foi aplicado uma técnica para cada uma. Todas as técnicas alcançaram os objetivos propostos na pesquisa, no entanto para a pesquisadora a turma que teve um destaque no rendimento e interesse foi a turma 2º ano 02 a qual a técnica aplicada foi história em quadrinhos, onde observou-se que houve um empenho de todos os discentes, os quais conseguiram transformar a obra, que na sua natureza têm uma linguagem formal, em desenhos que transmitiam uma sensibilidade através da linguagem verbal e não verbal, o que se tornou mais acessível. Neste aspecto entendeu-se que houve não só uma leitura, mas sim uma leitura interpretativa a qual o objetivo central é dar sentido e vida ao que estar sendo lido.

O terceiro e último objetivo, o qual levou a pesquisadora a assinalar o fator de o aluno considerar o estudo da literatura desnecessário no segundo ano do ensino médio da escola Estadual Frei André da Costa para construção do conhecimento literário. Como já foi enfatizado na pesquisa, por professores e alunos o motivo pelo qual não há uma maior busca ativa por literatura no ambiente escolar é pelo fato de não ter disponível na biblioteca um acervo voltado para as preferências de leitura dos alunos, no entanto a biblioteca da escola estadual Frei André da Costa dispõe de uma diversificada gama de livros paradidáticos, porém com uma linguagem técnica, isto é, que para alguns torna-se inacessível. Neste sentido, conclui-se que quando as técnicas foram aplicadas pela pesquisadora houve uma melhora significativa quanto ao interesse em busca de livro disponível na biblioteca. A referida afirmativa constatou-se por conversas informais com alguns professores que observaram a mudança nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto confirma-se a hipótese de que apesar do aluno chegar ao ensino médio com pouco interesse pela leitura, e especificamente aos textos literários, pode ser feito um trabalho de cunho social através da literatura, o mesmo poderá envolver este aluno em meio a História de seu contexto social e assim despertará para obter conhecimentos que antes não o interessava. A partir dos estudos do contexto histórico em que estava inserida a obra “*Marília de Dirceu*, os alunos puderam conhecer de uma forma autônoma e prazerosa as informações históricas pelas quais o mundo estava passando. A palavra autônoma se deu pelo fato que foi proposto aos alunos algumas pesquisas dentre elas do movimento Inconfidência Mineira e prazerosa por ser realizado uma gincana de conhecimento acerca dos conteúdos contidos na pesquisa.

O evento foi muito proveitoso, os educandos realizaram uma competição saudável, porém venceu o que mais pontuou, mas quem realmente venceu foi o conhecimento adquirido por todos. Confirma-se a hipótese de que o papel do professor quanto mediador do autoconhecimento nas realizações das técnicas a serem desenvolvidas, de qualquer natureza de transferir informações é de suma importância e quanto a aplicação das técnicas não poderia ser diferente tanto nas aulas online, quanto nas aulas híbridas, pois nesse momento o professor direciona ao aluno a autonomia para que se desenvolva o aprendizado. Gerando a construção de alunos leitores letrados.

E a última hipótese também é confirmada, quanto a acreditar que o professor buscar inovar através de metodologias variadas seja usando os tipos de leitura, dramatização, desenho, recital, paródias enfim, usando o aluno como protagonista do seu saber fazer, tanto aluno quanto o professor colherá bons frutos. E foi nas aplicações das quatro técnicas que a pesquisadora inovou suas metodologias, aplicando a mesma obra “Marília de Dirceu”, usando técnicas variadas, isto é, uma em cada turma. E em resposta objetivos foram alcançados e hipóteses confirmadas de maneira satisfatória. É relevante ressaltar que todo empenho e esforço que o educador utilizar em suas aulas e em especial nos estudos dos textos literários contribuirá de maneira significativa, para a formação do aluno. O ponto negativo levantado pela pesquisadora foi o fato de em decorrência da pandemia do COVID-19, alguns alunos deixaram de retornar a escola, por uma série de motivos que vão do financeiro, onde os responsáveis perderam seus trabalhos na cidade e tiveram que voltar para a vida no campo, e outros tiveram que ajudar no sustento em casa, arrumaram trabalho no turno diurno e foram remanejados para o noturno e até o psicológico de muitos foram afetados e não se sentiram seguros em voltar à sala de aula. E hoje o grande desafio da escola está sendo quanto a busca ativa desses alunos, que já foi mencionado anteriormente. O que se lamenta que esses alunos perderam uma boa oportunidade de receber os conhecimentos desenvolvidos durante toda as etapas do projeto.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbia Miranda de. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2 ed.Reimpresso. Versão em Português: Cesar Armadilhas. Edição gráfica: 44 Disenõs.Assunção – Paraguai. 212.

FERNANDES, Florestan. A crise do ensino. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Edusp, 1966.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. São Paulo: Ciência e Cultura, 1977.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAMPIERI, Roberto Hernández. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, María del Pilar Baptista.

Metodología de pesquisa. Tradução de Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana

GUTTANDIN, F. Investigación cualitativa interpretativa. Una caja de herramientas. Asunción: Imprenta Salesiana, v. 84 Biblioteca Paraguaya de Antropología, 2012..

Entre rios e matas, saberes e práticas docentes, produzidas a partir da formação continuada no cotidiano das escolas de classes multisseriadas na reserva extrativista Auati-Paraná, Marañ, Amazonas, Brasil

Entre ríos y matas, saberes y prácticas docentes, producidos desde la educación continua en el cotidiano de las escuelas de clases multigrado en la reserva extractiva Auati - Paraná, Marañ, Amazonas, Brasil

José de Souza Nunes Filho

Professora da Rede Municipal de Educação do Município de Marañ

Graduado em Pedagogia – Universidade Estadual do Amazonas-UEA

Mestre em Ciências da Educação –Universidad Del Sol- UNADES

<https://orcid.org/ID:0000-0001-5104-8942>

<http://lattes.cnpq.br/6586635740902993>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

<https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185>

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.4

RESUMO

Este trabalho intitulado *Entre rios e matas: saberes e práticas docentes, produzidas no cotidiano escolar das escolas de classe multisseriadas na reserva extrativista auati-paraná, município de Maraã/Amazonas/Brasil.* Traz um breve olhar sobre a realidade da práxis pedagógica dos professores no contexto ribeirinho. Linha de investigação Ensino. Esta pesquisa objetivou em analisar como o professor lida com a educação ribeirinha tendo como o desafio da prática docente nas escolas municipais rurais do Polo Educacional em estudo. Distinguir se há uma política educacional que contemple a formação continuada para os professores em exercício da prática. Conhecer as metodologias pedagógicas que podem ser utilizadas na prática docente em turma de classe multisseriada na área ribeirinha do polo em estudo. Explicitar as estratégias de ensino utilizadas no desafio da prática docente em turma de classe multisseriada no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano na área ribeirinha do polo educacional em estudo.

Palavras-chave: multissérie. metodologia. ensino.

ABSTRACT

This work entitled *“BETWEEN RIVERS AND MATAS: Knowledge and teaching practices, produced in the school daily life of multigrade class schools in the Auati-Paraná Extractive Reserve, Municipality of Maraã/Amazonas/Brazil.”* It brings a brief look at the reality of teachers' pedagogical praxis in the riverside context. Line of investigation Teaching. This research aimed to analyze how the teacher deals with riverside education, having as a challenge the teaching practice in rural municipal schools of the Educational Pole under study. Distinguish whether there is an educational policy that includes continuing education for teachers in practice. To know the pedagogical methodologies that can be used in teaching practice in a multigrade class in the riverside area of the pole under study. To explain the teaching strategies used in the challenge of teaching practice in a multiseriate class class in Elementary School from 1st to 5th year in the riverside area of the educational center under study.

Keywords: multiserries. methodology. teaching.

INTRODUÇÃO

A presente investigação parte de um estudo que se compreende, sob uma abordagem metodológica de enfoque misto, tipo de investigação sistemática no contexto das escolas ribeirinhas no enfrentamento do desafio da práxis docente dos professores que atuam nas escolas de realidades multisseriadas.

Objetiva-se em analisar os “Saberes e práticas docentes, produzidas a partir da Formação Continuada no cotidiano das escolas de classes multisseriadas na Reserva Extrativista Auati-Paraná, Maraã, Amazonas, Brasil.

Neste sentido, parte-se do princípio de que as práticas pedagógicas das escolas rurais ribeirinhas exige um currículo que vivencie à sua realidade no âmbito de sua cultura.

Tem se como relevância a técnica e instrumentos de coletas de dados, como: Entrevi-

tas, relatos, questionário e diálogo para compreender-se a realidade socioeducacional em relação à formação continuada e a valorização dos profissionais da educação básica das e a práticas de ensino e aprendizagem das pequenas e longínquas escolas ribeirinha tendo como o desafio da prática docente em turma de classe multisseriada do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, nas escolas municipais rurais do Polo Educacional em estudo.

No entanto a análise de dados explicitou como os professores da rede pública da educação básica da Reserva Extrativista Auati-Paraná, lidam com a educação de classe multisseriada. Distinguiu-se a efetivação das políticas educacionais que se contempla a formação continuada para os professores em exercício da educação básica.

Justifica-se, portanto, a imersão na vivência da pesquisa que aconteceu na área educacional da Reserva Extrativista Auati-Paraná, Município de Maraã, tornou-se explícita as estratégias de ensino no desafio da prática docente em turma de classe multisseriada, trazendo novas bases epistemológicas, possibilitando a conhecer às práticas metodológicas que os professores vivenciam no exercício docente em realidades multisseriada no âmbito da educação ribeirinha.

Conhecer as práticas docentes, construída a partir da formação continuada no cotidiano escolar ribeirinho.

As práticas trabalhadas nas escolas investigadas durante a pesquisa foi relevante ao estudo de campo, realizado com os professores que vivenciam a prática escolar de classe multisseriada na zona ribeirinha do Polo Educacional Estirão do Itaúba na Reserva Extrativista Auati-Paraná.

Neste sentido, afirma FREIRE, Paulo (2001, p. 50) “[...] saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção”.

Sabe-se que não são as intermináveis aulas de ética à responsável pela formação da personalidade no qual o aluno professor-acadêmico conseguirá assumir em sua vida profissional a partir da imersão no curso de formação para professores.

Faz-se necessário, compreende-se a formação continuada, como um instrumento que revela as características amplas do contexto educacional, as práticas trabalhadas nas escolas de realidades multisseriadas que há várias décadas estão em atividades na área onde se realizou este estudo de campo.

Compreende-se que, durante a imersão da presente pesquisa, teve-se centradas nas temáticas cuja representação foi à relação histórica que se reflete na identidade dos professores ribeirinhos. Compreendem-se nas suas lutas, suas trajetórias, suas organizações e a produção ligada à agricultura familiar de subsistência sustentável.

Observa-se, que as práticas pedagógicas para tornar-se eficaz, necessitam-se, no entanto compreender a prática docente como ferramenta provedora da autonomia e criticidade dos alunos-acadêmico-professores.

Para que possa surgir neste cenário, o fortalecimento e o crescimento epistemológico do professor-aluno, diante disso o autoconhecimento e a promoção da liberdade artística e a amostragem da identidade dos sujeitos caboclos ribeirinhos.

Olhar criticamente o fazer docente nas escolas ribeirinhas, as efetivações das políticas públicas educacionais na rede municipal de ensino no que se refere à educação básica do meio ribeirinho com ênfases na formação continuada para os professores, às metodologias, as estratégias de ensino vivenciado na realidade educacional das longínquas comunidades ribeirinhas localizadas a mais de 650km em linha reta da Capital Manaus.

Este estudo reflete um percentual mínimo do que se vivencia no cenário educacional ribeirinho do Polo Educacional Estirão do Itaúba, no Município de Marã, Amazonas, Brasil.

Ao se trata de educação ribeirinha, “ser professor”, no sentido da palavra, vai muito além do árduo fazer pedagógico e técnico. Há uma necessidade de uma obrigatoriedade ampla que alcance além do pragmatismo da escrita e da leitura.

Sabe-se que se faz necessário saber o verdadeiro sentido de promover a educação como fonte libertadora do ser para ser e conviver com o outro. Neste contexto, ressalta-se para a importância da educação ao longo da vida que se devem pautar-se nos quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aos olhares dos comunitários, fica-se evidente que toda responsabilidade social e educacional recai-se sobre os ombros dos professores. Assim durante as 800 horas aulas, 200 dias letivos durante o ano, estes ainda sofrem o descaso da desvalorização profissional.

Em se falar que em muitos aspectos, principalmente quando se trata da remuneração e formação continuada, coitado do professor ribeirinho, pouco tem o seu salário creditado, quanto mais o total apoio técnico e pedagógico que se precisa para uma efetivação didática fortalecida, imagina, em se pensar neste como provedor e corresponsável da promoção da vida cidadã de varias crianças nas comunidades ribeirinhas.

Sistematicamente estes educadores são vitimizados diante do cenário econômico, pois vossos salários mal da para pagar suas sextas básicas, enquanto os políticos de grande escalão zombam de quem realmente merece ganhar em média 10 salários mínimos. Esta na hora dos eleitores brasileiros fazer uso de sua ferramenta de mudança que é fazer do voto democrático uma mola de ação democrática para a promoção cidadã e justificar as políticas publicas socioeducacionais do nosso país.

Para enriquecer o resultado desta pesquisa apresenta-se abaixo um recorte histórico, que aconteceu no ano de 2012, por meio de um Acompanhamento Pedagógico da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Quando pedagogo na então Coordenação Pedagógica Geral do Meio Rural do Município de MARAÃ-AM.

No Polo Educacional Estirão do Itaúba, acontece o acompanhamento pedagógico no meio rural pelo menos quatro vezes ao ano.

Diante disso, discutir e refletir a educação ribeirinha com o intuito de promover uma educação humanizadora que Freire tanto pregava para o mundo. A presente pesquisa revela que ainda se deve travar muitas lutas neste cenário educacional.

Neste sentido, afirma Hage (2006. p.4) “[...] as salas multisseriadas podem ser compreendidas como espaços de possibilidades de desenvolver práticas diferenciadas.”

Para tanto, ao olhar vista do Rio Auati-Paraná, logo vem em mente às populações ribeirinhas, pensa-se em pessoas que vivem na beira dos rios, com uma economia fraca advindas da pesca rudimentar, criação de animais para completar a escassa alimentação. (principalmente porcos, galinhas, patos e peixes) e uma pequena agricultura familiar de subsistência.

Portanto, as comunidades do Polo Educacional Estirão do Itaúba, no caso deste estudo, foi o exemplo utilizado como referencia, neste sentido, a maioria dos moradores são pescadores da comunidade, estes tem um grande potencial no contexto da RESEX-RESERVA EXTRATIVISTA AUATI-PARANÁ que promove a assistência de subsistência, manejo florestal e desenvolvimento sustentável para esta região, além de pequenos extrativistas, vivendo basicamente da coleta do açaí, típico dos ecossistemas de várzeas dos rios alagados de terras baixas do Rio Auati-Paraná, afluente que liga o Rio Japurá ao Rio Solimões.

Reconstrução e ressignificação do ser e fazer-se docente na área ribeirinha

Pensar a profissão “professor” na área ribeirinha, haja vista, como seres formadores de opinião, não se pode pensar em uma causa específica, isolada, pois como a maioria dos problemas socioeducacionais na zona ribeirinha, a função professor na área rural é uma questão que necessita de um olhar voltado a valorização deste profissional e no que desrespeito a formação continuada.

Sabe-se quer investir na carreira do professor, pouco se faz, pois ainda tem se percebido neste cenário que o professor das escolas publicas rurais, além de ganhar um misero salario, este tem que investir deste montante em sua carreira profissional, como por exemplo, fazer uma pós graduação. Neste sentido fala-se que é dever este investimento profissional.

Hoje, a formação continuada e a valorização profissional do professor rural, tornou-se uma problemática evidente das diversas falhas governamentais e também se resume a pratica das classes multisseriadas vivenciadas nas comunidades ribeirinhas situadas as margens dos lagos, igarapés, rios e afluentes que formam o emaranhado de vias fluviais da Amazônia.

Como retrato deste lugar faz-se necessário observa-se este estudo que ocorrera no Município de Maraã, no estado do Amazonas, Brasil, na Reserva extrativista Auati-Paraná.

Observa-se, no que preconiza a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE. No que se refere o § 2º, Art. 10 de nº 2 de 2008:

“[...] As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

Sabe-se que o Município de Maraã tem uma grande densidade em sua geografia, a dificuldade de distribuição dos recursos públicos e acessibilidade aos ribeirinhos não são constantes como emana o Conselho Nacional de Educação em seu § 2º, Art. 10 de nº 2 de 2008, faz menção as exigências básicas para a formação dos professores da rede pública e o direito a educação de qualidade de nosso País.

Neste contexto, a escola enquanto instituição formadora, tem seu conhecimento escolarizado caracteriza-se nesse estudo as observações e análises das falas significativas do gestor do Polo Educacional Estirão do Itaúba, da pedagoga, dos professores e dos técnicos da Secre-

taria Municipal de Educação do Município de Marañ-AM.

FREIRE, Paulo (2001, p. 52), Afirma que:

“[...] o conhecimento não apenas precisa ser apreendido pelo professor e pelo educandos nas suas razões de ser – ontológico, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas precisa ser constantemente testemunhado, vivido.”

Neste sentido, o professor que atua nessas realidades é percebido como um ser de grande patamar social, isto é, o comunitário percebe os professores como se eles fosse o grande solucionador dos problemas comunitários, como por exemplo, este representa na comunidade uma autoridade máxima, do tipo, como a figura de um advogado, enfermeiro, psicólogo, juiz, etc. As vezes, este é chamado pelos comunitários ao extremo, pois há momentos que o mesmo deve prestar esclarecimentos de sua particularidade.

A pesquisa revela que a educação ribeirinha não foge da legalidade constituída e de direito. Neste sentido não deve ser pensada fora de seus atributos que se garantem sua plena funcionalidade para promover a formação dos educando para a vida. Esta pesquisa toma por discussão crítica reflexiva sobre os grandes desafios e dificuldades das efetivações das políticas públicas educacionais, somado aos desafios da práxis educativa na realidade das escolas ribeirinhas.

No entanto, a melhoria no cenário educacional ribeirinho só fará menção de melhoria se houver um incentivo a formação continuada no chão das escolas ribeirinhas. Assim afirma MORIN Edgar, 2003, (p. 68) “[...] Se deve romper com o comodismo didático da prática.”

Neste contexto terá professores habilitados, compromissados com a formação do outro.

Portanto, necessita-se de políticas públicas efetivas de qualidades na oferta da educação básica e formação continuada para os professores que atuam em classe multisseriadas nas pequenas e longínquas comunidades ribeirinhas, governantes estaduais e municipais responsáveis que saibam cuidar e a administrar as verbas públicas com consciência.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem mista, sob uma base metodológica de Hernandez Sampieri, Fernandez Collado & Baptista Lucio (2013, p. 454):

“[...] Entrevistas semiestruturadas, observação participante, historia oral, envolvendo os professores”. Utilizando-se de instrumento de coletas de dados: “[...] Notas; Observação; Documentos; Entrevistas e Fotografias.”

Aplicou-se, questionários semiestruturados para a avaliação investigativa, com o objetivo de obter informações sobre os desafios no enfrentamento diário das classes multisseriadas as implicações da formação continuada para professores da educação básica na Reserva Auati-Paraná.

As ações da pesquisa em evidencia realizou-se de forma qualiquantitativa, através de um estudo sistemático com enfoque misto na área ribeirinha da Reserva Extrativista Auati-Paraná no Município de Marañ, Amazonas, Brasil.

Em específico o Polo Educacional Estirão do Itaúba, com a participação de 17 professo-

res, 7 professores auxiliares, 1 pedagogo, 1 gestor e 6 coordenadores de Ensino no âmbito da gestão técnica da Semed, 1 psicóloga, 1 psicopedagoga em um contexto social de 4 localidades e 9 comunidades, sendo um total de 34 pessoas o público alvo desta pesquisa investigativa.

Figura 1 - Escola Municipal Renascer - SEMED-Maraã-AM/2021



Fonte: Autoria própria (2021)

Observa-se o resultado das ações do Projeto de intervenção de Mestrado em Ciências da Educação culminou em ações de participação comunitária sobre o ato de cuidar do meio ambiente, esta ação aconteceu na Comunidade do Miriti, hoje conhecida como Comunidade Renascer.

Com vistas a isso, esse estudo se objetivou em se observar o cotidiano dos professores, as metodologias pedagógicas que se vivencia na prática docente em turma de classe multisseriada na zona ribeirinha das escolas municipais do Polo Educacional Estirão do Itaúba, no Município de Maraã, Amazonas, Brasil.

Neste sentido a imersão na pesquisa de campo, se deu através dos instrumentos de coletas de dados como entrevista com os professores da Escola Municipal Renascer, nas turmas multisseriadas de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, na observação e participação impessoal no desafio da práxis docente no contexto das casses multisseriadas.

Desenho do estudo

Sampieri, (2010, p.555) parte da premissa que a junção do enfoque qualiquantitativo, estabelece um diálogo entre os enfoques. O pragmatismo exige do pesquisador um grande leque de pluralidade é vários modelos mentais.

Assim, facilita uma melhor compreensão do objeto em estudo. Na pesquisa mista, segue um desenho sequencial, neste sentido o pesquisador ao apropriar-se dessa corrente de pensamento deve ter uma visão holística do espaço aonde se desenvolve a investigação.

Observa-se o desenho da pesquisa de campo, realizada no Polo Educacional Estirão do Itaúba no Município de Maraã, Amazonas, Brasil.

A pesquisa foi realizada de forma mista, de cunho qualiquantitativo, através de um estudo de caso.

Os procedimentos metodológicos adotados pautaram-se em uma pesquisa exploratória,

de cunho bibliográfico na imersão no campo, com a aplicação de questionários, vivência imparcial e entrevistas.

Segundo SAMPIERI, (2013, p.565):

“[...] a pesquisa de desenho sequencial, com enfoque quali-quantitativo, será totalmente interpretativo”. “[...] ainda afirma que em um primeiro olhar o enfoque misto pode parecer contraditório”. Entretanto, conforme os estudos forem se aprofundando, o pesquisador entenderá que a integração se complementa, isto é, há uma combinação.

Aplicou-se um questionário semiestruturado com perguntas previamente formuladas com professores gestores e pedagogos. Por sua vez os questionários semiestruturados foram-se escolhido, pois se permitiu coletar dados através da entrevista em profundidade, que se possibilitou, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador. GIL, (2010, p.137).

De acordo com DUARTE (2005, p. 62), a entrevista em profundidade é:

“[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer.”

A opção pela entrevista em profundidade, com base em dois instrumentos de pesquisa (questionário semiestruturado e formulário de perguntas fechadas), é justificada pela necessidade de se obter uma visão aprofundada do entrevistado, por meio de um roteiro semiestruturado, que permite ao pesquisador a liberdade de utilização e de inclusão de novas questões caso seja identificada esta necessidade.

Portanto, a entrevista semiestruturada foi elaborada a partir de um roteiro de questões abertas, com a possibilidade de inclusão de perguntas adicionais na medida em que novos pensamentos e necessidades de entendimento de determinado tema fossem identificados durante a realização das entrevistas, ou seja, a flexibilidade observada na aplicação de entrevistas semiestruturadas permite ao pesquisador partir de perguntas centrais ao tema e adicionar novas questões a serem desvendadas conforme o interesse e a possibilidade de agregar valor aos resultados da pesquisa.

Descrição do campo de pesquisa

O presente estudo ocorreu no complexo da Reserva Extrativista Auati-Paraná. Em 2021, no Polo educacional Estirão do Itaúba, sendo que este compreende (221) duzentos e vinte e uma crianças, 26 professores, 1 gestor e 1 pedagoga de acordo com a Tabela 01 que informa sobre o Censo Escolar de 2021.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (GIL, 2002, p. 41) “[...] A pesquisa bibliográfica é necessária por abranger a leitura, a análise e a interpretação de livros e textos do caso em estudo”.

Haja vista, que neste cenário havia-se uma grande necessidade de se investigar sobre o que implica na decadência da educação básica como um todo, por essa razão o diálogo sobre essa realidade, trata-se de um questionamento sobre a falta de formação específica somada ao impacto das classes multisseriadas em relação a prática docente e o resultado deste processo

com relação ao ensino aprendizagem envolvendo os professores, alunos e o rendimento educacional como um todo.

Mostrou-se a grande necessidade de se conhecer a realidade da educação ribeirinha, principalmente as questões relacionadas com as classes multisseriadas.

A discussão epistemológica das ações reflexiva em se analisar como o professor lida com a educação ribeirinha tendo como o desafio a prática docente em turma de classe multisseriada do Ensino Fundamental I, nas escolas municipais rurais ribeirinhas do Polo Educacional Estirão do Itaúba, na Reserva Extrativista Auati-Paraná, Município de Maraã/Amazonas/Brasil?

Justifica-se por estabelecer entre a formação continuada e o seu desenvolvimento profissional, considerando os movimentos transformadores que influenciam em seus processos de desenvolvimento profissional, a reconstrução e ressignificação do ser e fazer-se docente nos espaços de trabalho das escolas de classe multisseriada nas escolas municipais na Reserva Extrativista Auati-Paraná.

Portanto, este estudo, trouxe novas possibilidades em relação à práxis e a formação dos educadores. Espera-se que a partir dessas discussões tenham-se novos olhares a partir deste estudo, neste cenário.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O desafio de educar na realidade de classe multisseriada

O estudo revela que os desafios vivenciados na realidade ribeirinha surgem no enfrentamento das tão assustadoras classes multisseriadas que sempre demonstrou-se como uma complexidade para o professor sem formação inicial na atuação nestas escolas.

Justifica-se ainda, neste estudo que mostra a realidade do educador do campo deve ser compreendido em seus saberes epistêmicos. Neste sentido, todo professor que vai ministrar na zona rural, as ditas escolas ribeirinhas, sabe que irá enfrentar diversos desafios, além do próprio e árduo trabalho que é educar.

Diante disso, entender a complexidade de como trabalhar em uma sala extremamente heterogênea contemplando todos os alunos, independente do nível de conhecimento de cada um. Não é uma tarefa que se aprende no banco das universidades, muito menos nas reuniões ou pequenas formação continuadas, mas sim na prática da vivência nessas realidades e ampliadas nos cursos de formação de longa duração como os Programas de formação continuadas do Governo Federal e das Secretarias Municipais de educação.

Neste cenário, faz-se necessário, conhecer e verificar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes que lecionam em classes multisseriadas, hoje muitas das vezes desconhecidas das práticas escolares dos professores, gestores e pedagogos apresentado como um modelo de pouca eficiência dos que tinham conhecimento sobre este método pedagógico.

Pois através do conhecimento de sua realidade, pode-se realizar uma prática efetiva, realizar diferentes abordagens metodológicas, trazendo possibilidade de mudanças da práxis dos educadores.

Este estudo possibilitou-se observar as metodologias vivenciadas pelos professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas pertencente ao Polo educacional Estirão do Itaúba. Conhecer as ações de prevenção e intervenção na práxis dos professores de classe multisseriadas. No entanto a contribuição que a formação continuada traz para quem lida nessa realidade.

Portanto, desmitificando o pensamento negativo sobre o saber pedagógicos dos professores, gestores e pedagogos das comunidades ribeirinhas o fato é que a multisseriação pode não ser o maior e o principal obstáculo para o professor, mas a falta de uma formação continuada específica voltada para trabalhar com essa realidade e, sobretudo dos recursos necessários para que os educadores desenvolvam um trabalho mais consistente, com resultados qualitativos no exercício do ensino aprendizagem e seus respectivos reflexos nos indicadores governamentais.

Os resultados foram coletados, analisados e interpretados. Mediante a uma fundamentação de base teórica, sob uma discussão epistemológica, chegando-se às conclusões críticas e construtivas.

Os resultados analisados e interpretados para tais conclusões mostraram através da coleta de e análise de dados que se deve providenciar medidas que visam à melhoria da qualidade da práxis docente, no sentido de analisar-se como o professor lida com a educação ribeirinha tendo como o desafio a prática docente em turma de classe multisseriada do Ensino Fundamental I, nas escolas municipais rurais ribeirinhas do Polo Educacional Estirão do Itaúba, na Reserva Extrativista Auati-Paraná, Município de Maraã/Amazonas/Brasil, 2022.

Resultou em uma ação imparcial formativa de um movimento reflexivo na promoção da criticidade e autonomia cidadã no sentido formativo socioambiental que envolveu os alunos, comunitários, agentes de saúde, lideranças da comunidade, professores, corpo docente da escola, participação do estagiário na vivencia participativa no âmbito da presente pesquisa de observação participação nas ações em evidencias.

Observa-se a figura 02 abaixo que se faz saber;

Figura 2 - Projeto de intervenção Pedagógica - SEMED-Maraã-AM/2021



Fonte: Aatoria própria (2021)

Diante de uma abordagem mista, no caso desta, segundo Sampieri (2010, p.567) propõe-se o desenho exploratório simultâneo, onde os dados serão analisados no enfoque qualitativo e quantitativo em um desenho sequencial.

Observa-se o recorte, este, remete-se a uma análise nostálgica de como se percebe a

educação ribeirinha no cenário atual brasileiro do Município de Maraã no interior do Estado do Amazonas, Brasil em pleno século XXI.

Observa-se a figura 3;

Figura 3 - Visita Técnica da SEMED-Maraã-AM / 2012



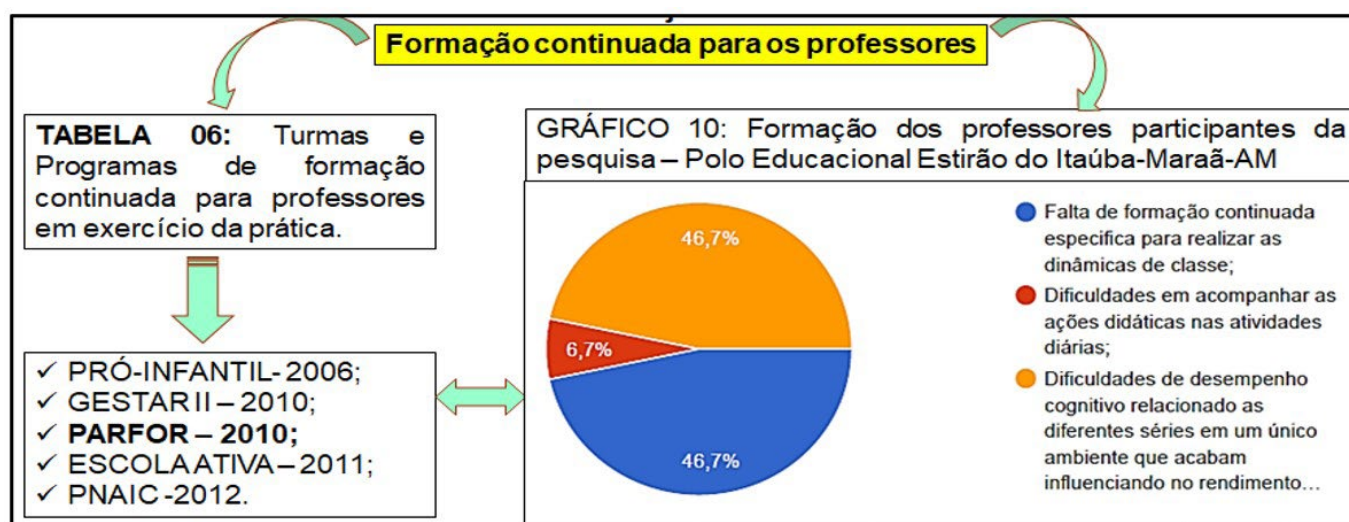
Fonte: Aatoria própria (2012)

Ao olhar esta figura, observam-se as circunstancia que ocorre no cotidiano ribeirinho ao longo das 800 horas aulas, durante os 200 dias letivos que vivenciam os educadores que são lotados para as áreas ribeirinhas.

Este estudo de investigação científica mostra o chão das escolas ribeirinhas nas quais os desafios da prática docente e as principais dificuldades enfrentadas pelos professores que lecionam em turma de classe multisseriada das nove unidades escolares rurais do Polo Educacional Estirão do Itaúba, na Reserva Extrativista Auati-Paraná, Município de Maraã.

Percebe-se, que nos dias atuais, há uma tímida projeção e preocupação com a formação continuada para professores na rede municipal de ensino voltada para a zona ribeirinha. A pesquisa mostra que 46,7% dos entrevistados responderam que necessitam estarem imerso na formação continuada para assim melhorar a práxis docente.

Figura 4 - Mostra qualiquantitativa da coleta de dados - Pesquisa de Campo-Mestrado-2021



Fonte: Aatoria própria (2021)

Observa-se que surge nas discussões, nas conferencias, fórum, audiências públicas sobre uma politica de formação continuada para os professores que vivenciam a realidade de

multisseriado no Estado do Amazonas, umas das conquistas e que sua prática docente venha ser mais eficaz e o processo de “ensinagem”.

PINHEIRO (2010, p. 215) Afirma que:

[...] O currículo tem sido enfatizado nas pesquisas educacionais como um instrumento de controle social que perpassa pela estrutura dominante da sociedade adentrando no contexto escolar propriamente dito.

Neste sentido, a contribuição deste no melhoramento da práxis pedagógica no contexto da multisseriação na zona ribeirinha.

A coleta de dados da pesquisa possibilitou, neste sentido, conhecer a realidade dos professores, gestores, pedagogos, coordenadores de ensino e conseqüentemente intervir nessa problemática através de oficinas de didáticas voltadas a formação continuada, como as dinâmicas do Programa Escola Ativa, Escola do Campo, PNAIC e PARFOR.

No entanto, enquanto à sala de aula, for um espaço no qual se ensina uma educação bancária, não haverá um currículo onde estejam presentes as experiências vividas pelos alunos e o conhecimento que pode ser construído a partir das experiências vividas pelas pessoas das próprias comunidades.

Frente aos desafios da prática docente em turma de classe multisseriada nas escolas onde aconteceu a presente pesquisa de campo. A presente pesquisa nos mostra que 58,8% afirmam que a orientação sempre se faz através do acompanhamento didático.

Figura 5 - Metodologias contextualizadas com a realidade ribeirinha/2019



Fonte: Autoria própria (2012)

Sendo que 23,5% nos mostram que esta orientação acontece, geralmente através da conversação. Isto é, as ditas rodas de conversa, a pedagoga afirma que na maioria das vezes faz nas reuniões pedagógicas as rodas de conversas e que vem sendo eficaz pratica de orientação pedagógica. Pois a mesma diz “que o ouvir e o falar em primeiro lugar é fundamental para quem educa”.

No entanto 41,2% dos que responderam a esta pesquisa disseram que a orientação pedagógica acontece por meio dos encontros com os professores e gestores nas reuniões pedagógicas que acontecem a cada bimestre com todos os professores do Polo. Portanto 11,8% disseram que as orientações surgem através de Formação Continuada para gestores e pedagogos.

Neste sentido a participação dos profissionais da educação conduz a uma reflexão crítica sobre as dificuldades em tempo real a respeito do cotidiano do à falta de instruções sobre

à práxis pedagógica específica para as salas de classe multisseriadas, sabendo que eles estão inseridos no cenário educacional, em que influenciam diretamente ou indiretamente os rumos a serem tomados pelos envolvidos.

A Gestora do Polo. Sra. Eliúde, sendo que à mesma nos autorizou a mencionarmos o seu nome neste trabalho, considerando pela gestora uma iniciativa muito importante.

Dos dezessete (17), que participaram desta pesquisa um total de 17,6% disse que depois de perceber as dificuldades passaram a orientar com mais frequências. Sendo que 58,8% convidam, sempre que necessário os professores para conversar sobre suas principais dificuldades e desafios da prática diária e sobre as diversas nuances que compreende a sala de classe multisseriada na zona ribeirinha.

Observa-se que 11,8% responderam, sempre que necessário há pequenos relatórios para fins de compreensão da realidade vivenciada diariamente.

Diante dessa realidade os que vivenciaram esta pesquisa, sendo 47,1% afirmaram que a Secretaria Municipal de Educação – SEMED-Maraã-AM realiza sempre que possíveis pequenos cursos de formação continuada.

Portanto, assim, se deu a presente pesquisa participativa e democrática com perguntas livre e temas relevantes a questão das problemáticas diversas que os educadores das escolas ribeirinhas enfrentam diariamente no chão da escola rural no Município de Maraã no Estado do Amazonas, Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisam-se, como os professores lidam com o enfrentamento dos desafios, o que eles vivenciam diariamente no contexto das salas de classe multisseriada, de fato, esta temática, tem se mostrado um fenômeno crescente, sem distinção de sexo, idade, classe econômica ou crenças.

Não seria exagero referir-se a modalidade de ensino multisseriada de fato, como uma anomalia no sistema de ensino brasileiro atual, algo que na prática, de acordo com o discurso de muitos professores e pesquisadores da área da educação já deveria estar extinto.

No entanto, através das abordagens realizadas durante esta pesquisa é possível constatar que, mesmo com diversos fatores internos e externos a realidade escolar, diante o modelo educacional da multisseriação e as dificuldades enfrentadas pelos professores, os próprios docentes participantes deste trabalho afirmaram que o processo de ensino aprendizagem é significativamente efetivado com êxito, e que conseguem observar o desenvolvimento dos seus alunos.

O que se precisa ser discutido nas pautas das reuniões administrativa e pedagógica a preparação profissional dos docentes que atuam em classes multisseriadas nas escolas ribeirinhas, afinal de contas, é necessário, considerar que são muitas ações a serem desenvolvidas por um único professor diante de séries distintas, com conteúdos e currículos especificamente voltados para cada nível, para ser trabalhado em um curto período de tempo.

Portanto, é de suma importância que aconteça efetivamente a formação continuada para os profissionais da educação, nesta perspectiva podem-se aperfeiçoar novas técnicas e estratégias de ensino que possam contribuir para a concretização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da zona ribeirinha do Município de Maraã.

REFERÊNCIAS

A Educação e o processo de mudança social, In: FREIRE, Paulo. EDUCAÇÃO E MUDANÇA. Paz e terra; SÃO PAULO 12º Edição, 2001.

Legislação, Documentos Jurídicos

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2020-pdf/file>. Acesso em: 09/09/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva. 1996.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 04 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: < Http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf >. Acesso em: 06/04. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas interativos em sala de aula e na escola. 7. Ed. São Paulo: Libertad, 1996. Brasileira (1875-1983). São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASÍLIA, PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES DA SECAD PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO/2007.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Anais... Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED, 2006. / Transgressão do paradigma da (mut)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. Educação e Sociedade, Campinas. 2014.

MORIN, Edgar, 1921-A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAJE, Salomão Mufarrej. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PNAIC: Educação do Campo: Ano 1: Unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

HENÁNDEZ, Sampieri Roberto Metodologia de pesquisa/Roberto Hernádes Sampieri, Calos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio; tradução: Dais Vaz de Mores; Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.-Porto Alegre: Penso, 2013.

A base nacional comum curricular e a formação de professores na perspectiva do ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental II

The common national curriculum base and teacher training from the perspective of portuguese language teaching in the final grades of Elementary School II

Heloisa Eneida Barreto de Alencar

Professora da Rede Estadual e Municipal do Município de Tefe-AM.

Graduada em Língua Portuguesa- Universidade Estadual Do Amazonas- UEA

Mestre em Ciências da Educação – Universidad Del Sol – UNADES

orcid.org/ID:0000-0003-2209-2316

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

<https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185>

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.5

RESUMO

Atualmente, a promoção contínua de uma reflexão crítica sobre a escola e a prática docente faz-se necessária, visto esta favorecer a produção e a sistematização de novos conhecimentos alicerçados em fundamentos científicos, de maneira visível sobre as práticas pedagógicas e formação de professores no que cerne ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Neste contexto, muitos pesquisadores vêm buscando compreender o que e como se ensina e se aprende os princípios fundamentais da Língua Portuguesa durante a formação básica do educando. Em busca desta mesma compreensão, o estudo realizado sobre a problemática, que será brevemente explanado neste artigo, propôs como objetivo geral analisar o quão importante é considerada a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular durante o processo de formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Município de Tefé / Am. A pesquisa classifica-se como qualitativa, em especial, pelo problema apresentado e pela abordagem, uma vez que segundo Sampieri (2013), o processo pode se dá através do método interpretativo. Sobre a natureza qualitativa da pesquisa, González Rey (2005, p.5) afirma que “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. Os resultados foram significativos do ponto de vista qualitativo. Desse modo, a partir da análise dos significados construídos pela pesquisadora, sobre a temática em estudo, constatou-se como imprescindível a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular durante todo o processo de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores. ensino da língua portuguesa. BNCC.

ABSTRACT

Currently, the continuous promotion of a critical reflection on the school and the teaching practice is necessary, as it favors the production and systematization of new knowledge based on scientific foundations, in a visible way on pedagogical practices and teacher training in what core to the teaching of the Portuguese Language subject. In this context, many researchers have been trying to understand what and how the fundamental principles of the Portuguese language are taught and learned during the basic education of the student. In search of this same understanding, the study carried out on the problem, which will be briefly explained in this article, proposed as a general objective to analyze how important the integration of the proposals of the National Common Curricular Base is considered during the process of teacher training from the perspective of teaching of Portuguese Language in the Municipality of Tefé / Am. The research is classified as qualitative, in particular, because of the problem presented and the approach, since according to Sampieri (2013), the process can take place through the interpretive method. Regarding the qualitative nature of the research, González Rey (2005, p.5) states that “Qualitative Epistemology defends the constructive and interpretive character of knowledge, which in fact implies understanding knowledge as production and not as a linear appropriation of a reality that introduces us”. The results were significant from a qualitative point of view. In this way, from the analysis of the meanings constructed by the researcher, on the subject under study, it was found that the integration of the proposals of the National Common Curricular Base during the entire process of teacher training was essential.

Keywords: teacher training. portuguese language teaching. BNCC.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica e a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil, têm suscitado diversos debates acerca do ensino que se tenciona realizar em língua materna. Tais discussões, advêm, geralmente, da aplicabilidade do ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula, nas quais o ensino da língua é centrado, comumente, apenas na aquisição de conceitos advindos da gramática normativa, ministrado em aulas que, tradicionalmente, revelam práticas fundamentadas em regras e categorias gramaticais, de maneira descontextualizadas e fragmentadas, aquém das propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que propõe um ensino que respeite e considere as variedades linguísticas, que reconheça a diversidade de gêneros textuais e suas singularidades, além de enfatizar as modalidades escrita e oral de maneira contextualizada e articulada ao uso social da língua, apontando assim para uma formação integral do aluno, a qual vai muito além da memorização de conteúdos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC propõe aos educadores uma nova postura e que repensem o modo como se aprende e, conseqüentemente, a forma como se ensina no atual panorama educativo. Essa mudança exige um planejamento cuidadoso das formações docentes iniciais e continuadas, a fim de que os professores tornem-se aptos e sintam-se motivados a inovarem suas práticas pedagógicas, aprimorando ao mesmo tempo suas próprias habilidades, tanto profissionais quanto pessoais, como bem tenciona este documento normativo, destinado à rede pública de ensino, o qual objetiva apresentar critérios fundamentais para pensar e organizar a formação continuada para os currículos alinhados à BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular, mesmo já implementada no Brasil, como citado anteriormente, ainda é objeto de muitas discussões, debates e pesquisas em âmbito educacional, principalmente pelo fato de muitos professores terem dificuldades de alinhar as propostas delineadas com a prática em sala de aula. A partir de uma realidade observada, a BNCC tornou-se o tema da pesquisa que originou a dissertação de mestrado, cujo recorte compõe o artigo em destaque, com vistas a socializar os resultados advindos do processo investigativo desenvolvido, objetivando investigar qual a relevância dada à integração deste documento norteador com a formação de professores e conseqüentemente com as práticas pedagógicas aplicadas nas salas de aula das séries finais do Ensino Fundamental II, no Município de Tefé – AM, sem desconsiderar, é claro, o quão é importante que se compreenda que uma Base Curricular singular implantada num país, ganha papel relevante para se desvendar os motivos sociais, políticos, econômicos e educacionais que levaram a essa implantação, como também as dificuldades de sua aplicação, as condições físicas, pedagógicas e de infraestrutura das instituições escolares, bem como a formação continuada de professores, a valorização do profissional docente, enfim os diferentes contextos dos espaços educativos e dos estudantes que recebem a formação básica.

A pesquisa foi realizada numa escola pública no Município de Tefé, situado na região norte do Brasil, distante a 523 quilômetros de Manaus, capital do estado do Amazonas. A problemática investigada se deu no âmbito do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira, e justifica-se sua relevância, visto que esta serviu não somente como ferramenta de investigação, mas principalmente possibilitou uma análise aprofundada sobre qual importância e consideração são dadas à integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular durante o processo de formação de professores de Língua Portuguesa, de modo que estes possam valorizar mais os próprios saberes e as possibilidades de reflexão e aprendiza-

gem, que o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporciona.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação contemporânea exige um padrão de qualidade de ensino voltado para o desdobramento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que o educando possa compreender e refletir sobre a realidade em que vive, participando, interagindo e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com uma educação de qualidade, e o educador, nesse contexto, deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua práxis pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual do educando.

Assim, faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o educador passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas práxis em sala de aula, buscando inovações didáticas e metodológicas que promovam o ensino-aprendizagem do estudante, sem contudo colocá-lo como mero expectador, mas incentivando-o a tornar-se o protagonista, o instrumento motivador desse processo, que resultará deveras na efetivação da qualidade do ensino-aprendizagem, enfoque principal do atual paradigma educacional vigente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que instiga a elevação do padrão de qualidade de ensino por meio de diretrizes referenciais obrigatórias a todas as etapas da educação básica no país.

No entanto, para que o professor mantenha-se atualizado e desenvolva uma prática pedagógica à altura do paradigma curricular: a BNCC -, é imprescindível que haja maior mobilização nas instituições educativas, bem como maiores investimentos na formação docente e valorização por parte das esferas governamentais para que se efetive a devida preparação dos profissionais docentes, tornando-os aptos a exercerem suas práticas, pois sem investimentos no tempo de estudo ou em cursos de aperfeiçoamento para os professores, conseqüentemente não serão alcançados os objetivos delineados para o alcance de metas, no que cerne aos índices programados pelo sistema educacional, já que são os professores os principais responsáveis pelo desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos, e devem estar devidamente capacitados a promoverem o melhor de si em prol de uma educação de qualidade.

Figura 1- BNCC - Desafios para sua implementação



Fonte: Foto Google BNCC

Para Tardif (2002), uma prática pedagógica de qualidade está profundamente ligada à formação continuada dos professores, já que por meio desta são repassados os conhecimentos que os mesmos deveriam adquirir nas formações iniciais, ou seja, deveriam durante às formações continuadas estarem apenas lembrando tendências, abordagens pedagógicas e conhecimentos sobre o sistema educacional, para assim melhorarem as metodologias que aplicam em suas práxis cotidianas, pois segundo o autor

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p. 53).

Pimenta (2002), corrobora o pensamento do autor supracitado, ao afirmar que as formações de professores precisam de uma profunda reflexão, serem repensadas, pois estas devem suprir as necessidades do docente no que tange às práticas metodológicas que venham a favorecer o processo educativo, pois a formação docente é uma das mais importantes políticas públicas direcionadas à promoção de uma educação de qualidade. Para o autor uma das demandas educativas mais importantes a serem implementadas, em relação à atividade docente, é, justamente, o repensar acerca da formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar (PIMENTA, 2002, p. 143).

Para Oliveira (2004), a prática da formação continuada possibilita uma dimensão maior, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional do educador e abre um leque de possibilidades de fazeres e saberes reflexivos centrados em estudos de teóricos que tratam em seus escritos sobre o papel do professor no processo de mediação para a construção do conhecimento dos educandos a partir das concepções didático-pedagógicas apreendidas durante as formações das quais participa. Partindo dessa concepção, o autor assevera ainda que

[...] desconsiderar essa dimensão da formação, ou mesmo a relegar a um segundo plano, é desacreditar na possibilidade de que o processo da formação de professores possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais o educador como leitor e construtor da sua prática, da sua ação (OLIVEIRA, 2004, p. 138).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Lima (2001, p. 47), também afirma que “a prática sempre esteve presente na formação do professor, seja pela observação, imitação de bons modelos, ou pela participação em contextos escolares”.

O pensamento desse autor assemelha-se ao de Tardif, que incentiva a prática contextualizada e, de certa forma, não manejada pelo professor, uma vez que, a simples presença do aluno em sala de aula não é garantia da eficácia e da eficiência da prática profissional do professor.

Para Almeida (1994), em pleno cumprimento da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, a metodologia colocada em prática pelo professor em sala de aula deve ser motivadora para os educandos e o conhecimento a ser repassado a estes deve estar centrado nas orientações pedagógicas advindas dos paradigmas educacionais desenvolvidos para promover a melhoria da qualidade de ensino, como exemplo a BNCC.

O autor deixa claro que formação, currículo e prática pedagógica são elementos fundamentais para a garantia da eficácia do ensino-aprendizagem, ao promover a reflexão de que:

[...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos,

e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um “fazer” e de um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual (ALMEIDA, 1994, p. 39).

Compreende-se assim, que todo educador deve reconhecer que currículo e formação são a base de sua prática pedagógica em sala de aula. Portanto, conhecer o currículo é imprescindível para proporcionar a compreensão dos novos paradigmas educacionais que exigem uma renovada prática educativa e enfatizam o papel do professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem, devendo assim proporcionar oportunidades diversas de construir e reconstruir conhecimentos a partir de suas experiências formativas e profissionais adquiridas durante o período de formação.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a efetivação da pesquisa possui caráter qualitativo, interpretativo e participativo, com enfoque analítico, objetivamente importante para se compreender a temática em questão, tendo como foco a análise da Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores na Perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa nas Séries finais do Ensino Fundamental, no Município de Tefé-AM 2021, tendo como linha de pesquisa a Formação dos Profissionais da Educação.

Sobre a natureza qualitativa da pesquisa, González Rey (2005, p.5) afirma que “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”.

Dessa forma, compreende-se que em uma investigação qualitativa, na qual está se buscando nortear os passos da pesquisa em questão, observando-se todos os fenômenos, como as emoções, as sensações e tendo o pesquisador olhares múltiplos para os detalhes do desenvolvimento de todas as etapas.

Referente à pesquisa bibliográfica, que compõem o referencial teórico, realizou-se uma abordagem da literatura de alguns autores que enfatizam o estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores na Perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa nas Séries finais do Ensino Fundamental.

No que cerne à pesquisa de campo, a qual consiste em uma parte imprescindível da pesquisa, caracteriza-se como uma porta de entrada para o novo, sem contudo, apresentar essa novidade claramente, conforme corrobora Estelbina ao conceituar que “denomina-se trabalho de campo o processo de coleta de dados, de acordo com a investigação, que pode durar apenas umas horas, dias, meses e inclusive anos”. (ESTELBINA, 2014, p.61).

Considerando o que afirma a autora, entende-se que a pesquisa de campo não é somente uma etapa importante da pesquisa, mas, um contraponto dialético da teoria social. Assim, optou-se por desenvolver uma abordagem que propiciasse a utilização de diferentes instrumentos de coleta, seguindo as orientações de Creswell (2007, p. 184) que enfatiza que

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação.

Levando em consideração as reflexões do autor supramencionado, e na perspectiva de responder as questões suscitadas através da pesquisa seguiu-se o seguinte desenho de investigação que descreve sucintamente os instrumentos de coleta de dados e informações:

Desenho de investigação - Sequencial

Tipo de investigação – Qualitativa

Desenho do estudo – Realizou-se um levantamento da bibliografia e dos documentos que apresentam relação com o tema abordado e, a partir da análise da literatura científica, considerada relevante à realização da pesquisa, foi elaborado um questionário que serviu de base para o desenvolvimento prático e conhecimento mais aprofundado do estudo.

População – Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira: 70 discentes, 01 gestor escolar, 08 professores da disciplina de Língua Portuguesa, 02 pedagogos, totalizando 81 participantes.

Amostra – Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira: 35 discentes, 01 gestor, 08 docentes da disciplina de Língua Portuguesa e 02 pedagogos, totalizando 46 participantes.

Local – Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira, no Município de Tefé, Estado do Amazonas, Brasil.

Período de estudo – Março a Outubro de 2020.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados – Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Campo, Entrevista, Questionário, uso de ferramentas digitais, como Google Forms e Chats: Whatsapp e Telegran.

Análise dos dados coletados – As informações coletadas foram analisadas através de um conjunto de dados, com o objetivo de poder melhor verificá-los, dando-lhes ao mesmo tempo uma razão de ser uma solução de um problema e apresentá-los por meio de gráficos e tabelas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como objetivo suscitar uma análise reflexiva sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Formação de professores na perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, no Município de Tefé-AM, é que optou-se por uma pesquisa de cunho não exploratório e análise qualitativa.

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, visando um aprofundamento nos dados atuais da formação de professores na perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, baseado em estudos e referenciais

teóricos de autores que trabalham com essa temática. A pesquisa de campo possibilitou um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização e a articulação de dados coletados em diferentes publicações.

Para melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, apresentou-se os dados coletados durante a realização desta e em seguida a análise, na qual se acredita chegar a reflexões contributivas à questão inicial da pesquisa.

As respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa aos questionários foram analisadas à luz do referencial teórico que respaldou a elaboração da presente dissertação, as quais apontaram caminhos a serem percorridos para se alcançar as tão sonhadas melhorias da educação com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores na perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, no município de Tefé – AM..

Após a coleta dos dados, fez-se as análises dos questionários realizados para identificar as hipóteses alcançadas ou não e seus objetivos antes propostos durante a o processo da pesquisa e para expor os resultados elaboraram-se gráficos e tabelas para melhor visualização e compreensão dos dados.

Dar-se-á a partir deste ponto a análise das respostas do questionário proposto aos professores, da escola selecionada, e a partir da análise dos dados foi feita uma reflexão sobre as respostas obtidas.

Identificação das perguntas e resumo das respostas dos participantes da investigação.

Tabela 1- Em sua opinião quais fatores poderiam dificultar a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula?

Descrição das respostas	
Docente A	Para mim, a falta de material e suporte pedagógico, são algumas nuances que atrapalham a dinâmica do processo de implementação.
Docente B	Na minha opinião, não vejo dificuldades na integração, o profissional que gosta do que faz mesmo que apareça dificuldades ou barreiras este procura superar.
Docente C	Indisciplina dos alunos, falta de suporte pedagógico, despreparo do docente, entre outros.
Docente D	Acredito que não haja obstáculos que possam dificultar esse processo não.
Docente E	Falta de apoio e material da escola.
Docente F	Não soube responder.
Docente G	Falta de formação continuada para os professores para esclarecer as dúvidas sobre a integração.
Docente H	Não soube responder.

Fonte: própria autora/2021

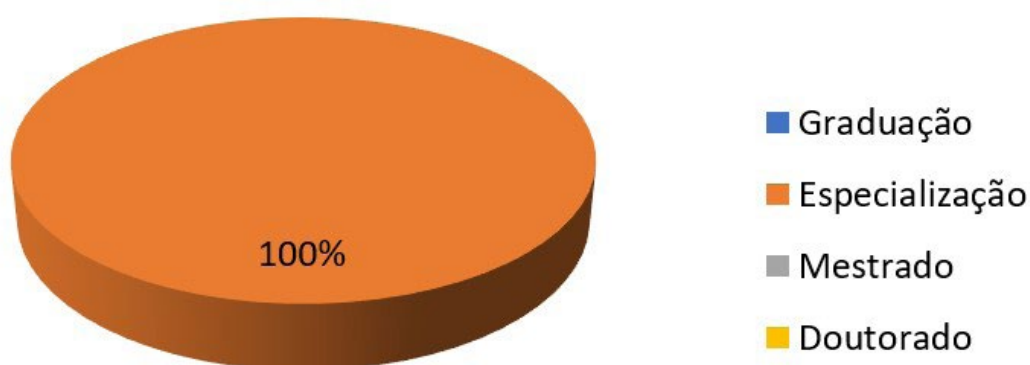
De acordo com o exposto, observa-se através das respostas dos professores A, B, D, que estes demonstram claramente, a existência de fatores que dificultam a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula. Já os professores F e H, não comentaram a questão, demonstrando em suas respostas que ainda enfrentam muitos entraves que dificultam um ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da BNCC. Pode se afirmar que

para haver uma alteração necessária nessa postura, exige-se mudanças significativas na concepção de educação como um todo, uma mudança de paradigmas, de pensamentos e atitudes.

Em consonância com esse olhar avaliativo, D'Ambrosio (2011, p. 53) enfatiza que “o conhecimento é o gerador do saber, decisivo para a ação, e por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento”, isto é, pela estrutura mental desse conhecimento que, em algum momento, vai transformar-se em um novo conhecimento e conseqüentemente em aprendizagem significativa.

Os professores C, E, citaram a falta de apoio e falta de material didático e o G, citou a falta de formação continuada para os professores como possíveis obstáculos para dificultar a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula.

Gráfico 1 -Sua formação na área da Educação é a nível de:



Fonte: própria autora/2021

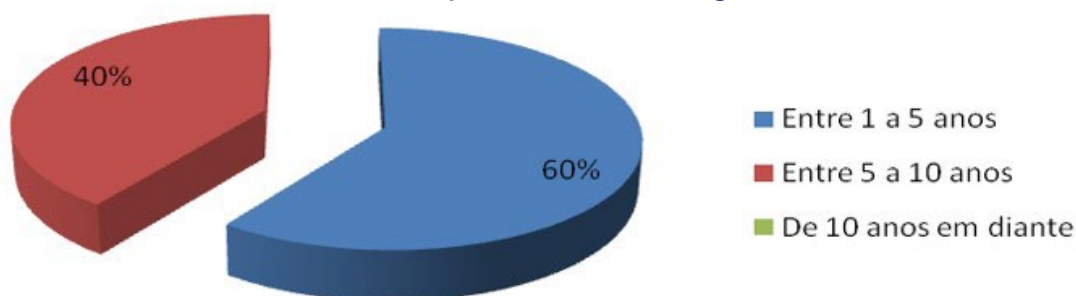
O gráfico 1 apresenta a formação acadêmica/profissional dos profissionais atuantes no espaço foco da pesquisa, no qual é possível perceber que 100% possui graduação com especialização na área da educação, buscando aprimorar suas formações de modo a contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade e valorização profissional, sabedores que a educação vive em mudanças constantes, o que faz do profissional que nela atua um eterno estudante, na medida em que busca sempre se atualizar para cumprir com a responsabilidade de preparar pessoas conscientes e aptas para o pleno exercício da cidadania.

Segundo Formosinho (1991), a formação continuada é fundamental para a formação de indivíduos.

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Concebe-se assim, como fundamental a formação continuada dos professores, haja vista a aprendizagem ser essencial aos indivíduos, sendo a construção dos processos de desenvolvimento dos mesmos.

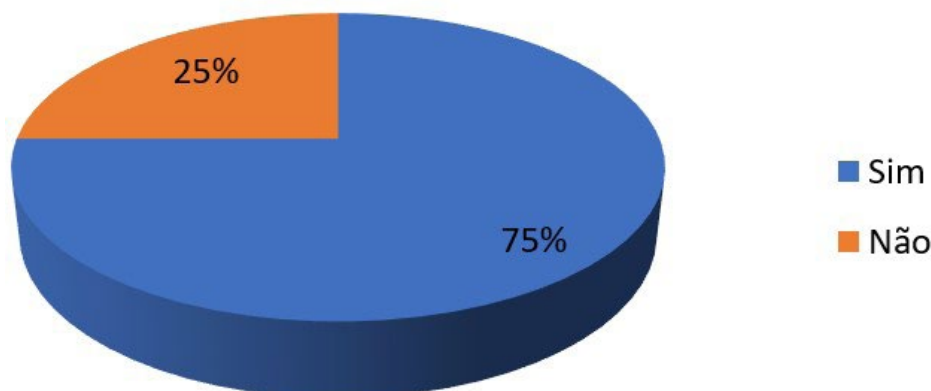
Gráfico 2 - Tempo de atuação no Magistério



Fonte: própria autora/2021

Ao se observar o gráfico 2, percebe-se que o tempo de magistério oscila entre todos os participantes. A análise abrange diferentes realidades e concepções de educação, pois o tempo de profissão dos pesquisados foi variado. Consta-se assim, que a evolução da carreira é acompanhada, geralmente, de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão.

Gráfico 3 - Você já participou de alguma formação continuada sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC?



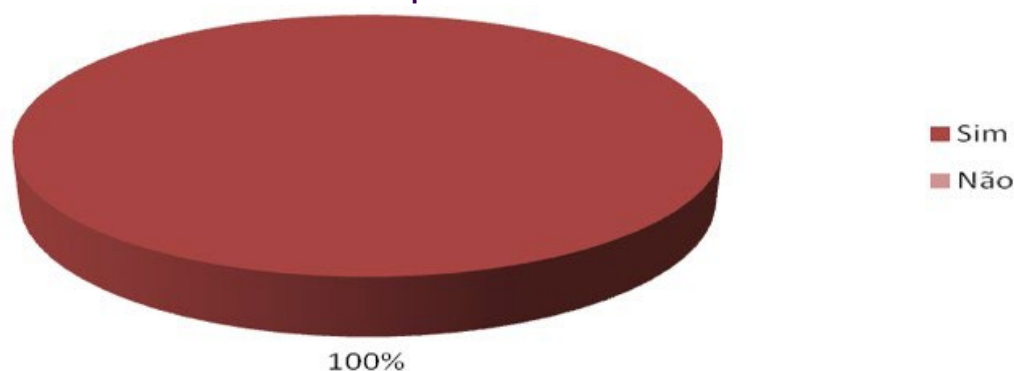
Fonte: própria autora/2021

O gráfico 3 - demonstra que 75% dos docentes entrevistados já participaram de formação e 25% não participaram. De acordo com o exposto boa parte dos entrevistados já se oportunizaram participar de formações relacionadas à implementação da Base, buscando o aprimoramento de suas práxis.

A implementação da BNCC reforça a necessidade e atualização profissional, já que ela exige o domínio de conhecimentos específicos, práticas ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências pautadas pela Base, como as socioemocionais, o desenvolvimento integral e o projeto de vida dos estudantes.

Os dados analisados correspondem ao objetivo da pesquisa: explicitar como vêm sendo articuladas as propostas da Base Nacional Comum Curricular com a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Município de Tefé / AM / Brasil.

Gráfico 4 - Em sua opinião, as formações de professores colaboram para a atuação desse profissional?

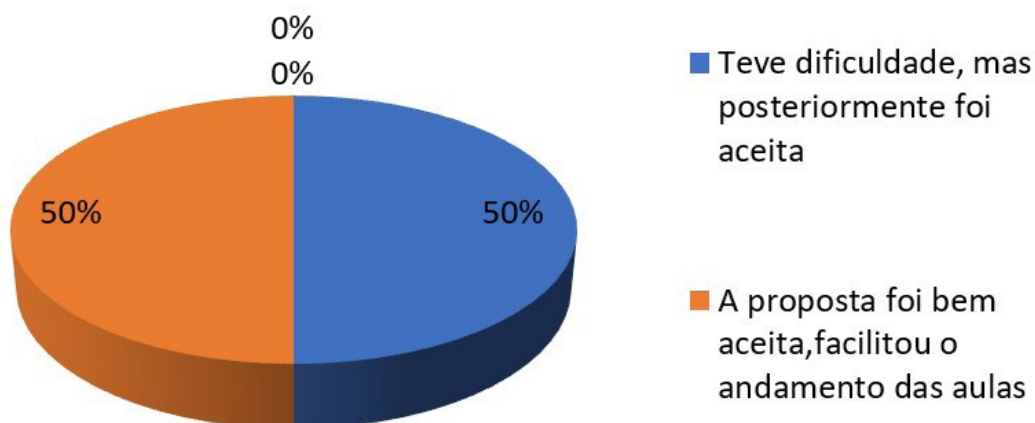


Fonte: própria autora/2021

O gráfico 4 - demonstra que 100% dos docentes entrevistados reconhecem a importância das formações de professores para sua atuação e prática pedagógica.

A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza não evolui. A qualidade total, a globalização e a tecnologia moderna são desafios presentes na prática pedagógica. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira” (BRZEZINSKI, *apud* HYPOLITTO, 2007, p. 1). Esses dados correspondem positivamente ao objetivo da pesquisa o de averiguar de que maneira são articulados os saberes necessários à organização do currículo na escola com a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Município de Tefé / AM / Brasil.

Gráfico 5 - Como se deu à introdução da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no seu dia a dia, aplicada nas turmas que leciona na escola em que se encontra lotado (a)?



Fonte: própria autora/2021

Nessa questão houve divergência 50% dos entrevistados afirmaram ter tido dificuldades, e os outros 50% responderam que não tiveram dificuldade nenhuma.

Podemos analisar, diante do exposto que a adequação frente a mudanças varia muito para cada professor. Alguns são mais suscetíveis outros não.

Os resultados obtidos através da análise dos dados coletados comprovam que as formações de professores são de fundamental importância para sua prática, pois professor que não participa de constantes formações ficam alheios às reformulações do sistema educacional em

prol da qualidade de ensino e o aprimoramento de sua própria performance como docente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto e analisado, é importante promover uma apreciação holística para todo o processo de pesquisa, análise e reflexão sobre A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, no Município de Tefé -AM, fazendo algumas considerações relevantes acerca da temática abordada.

O estudo em destaque foi desenvolvido com o intuito primário de responder aos objetivos propostos pela pesquisa, sendo o inicial: explicitar como vêm sendo articuladas as propostas da Base Nacional Comum Curricular com a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Município de Tefé - AM - Brasil. Analisando o resultado da pesquisa realizada, notou-se que entre teoria e prática existe uma lacuna que precisa ser preenchida, no que diz respeito à integração da Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores.

Intencionou-se ainda averiguar de que maneira são articulados os saberes necessários à organização do currículo na escola com a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, e abstraiu-se durante o processo de pesquisa que todos os entrevistados receberam as devidas informações acerca da BNCC através de palestras promovidas pela secretaria de educação, bem como por meio de leituras, e que estes conhecem e estão familiarizados com os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências, confirmando assim o objetivo proposto, ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Nesse ensejo, buscou-se ainda identificar quais fatores dificultam a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula, e como estes podem influenciar na formação de professores de Língua Portuguesa no Município de Tefé - AM, e percebeu-se que todos os docentes reconhecem a importância da formação continuada em sua vida profissional, porém, alegam que nem sempre as formações ofertadas pela rede municipal, contemplam as verdadeiras ansiedades e dificuldades enfrentadas no cotidiano do professor.

Constatou-se que a instituição educacional, alvo da pesquisa, possui um compromisso em promover uma educação de qualidade e conta com o apoio da equipe técnica para o desenvolvimento de ações voltadas para os processos formativos. No entanto, não há o devido acompanhamento e formações durante o cotidiano na escola, e quando há, as decisões acerca dos temas a serem abordados que venham a contemplar a necessidade do corpo docente não partem destes, desconsiderando que os mesmos estão diariamente em salas de aula, e conhecem a realidade que vivenciam nestas.

O contexto analisado mostra que se faz imperativo que os responsáveis pela parte pedagógica da escola se articulem para encontrar soluções para as questões suscitadas, consideradas como prioridades pelos entrevistados, que também afirmam não terem o apoio da escola, no que cerne a viabilizar oportunidades para que as formações aconteçam, devido a uma carga horária exaustiva e a ausência de flexibilidade.

É deveras pertinente que os envolvidos neste processo, compreendam que a formação docente deve ser processual e contínua, haja vista a escola vivenciar um contexto em que ocor-

rem transformações rápidas e consecutivas, as quais exigem mudanças de pensamentos, posturas e atitudes daqueles que são responsáveis em promover o ensino-aprendizagem, e portanto, necessitam da construção permanente da identidade profissional para exercerem de maneira efetiva e eficaz a prática didático-pedagógica em sala de aula.

Conclui-se assim, que o professor deve estar sempre suscetível para novos conhecimentos, e que deve ser um profissional que seja capaz de rever suas próprias práticas do dia a dia na intenção de melhorá-las sempre que possível e buscar inovações, já que o mesmo é responsável por formar cidadãos críticos e reflexivos, aptos a atuarem no meio social do qual são partes integrantes.

Nessa perspectiva recomenda-se como um dos possíveis caminhos a seguir, a percepção da importância dos objetivos de aprendizagens delineados pela BNCC para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que proporcionam aos alunos uma prática voltada à aplicabilidade, reflexão e vinculação com a realidade, o que possibilita a estes a desenvolverem as competências necessárias à construção do conhecimento.

Reconhece-se que o trabalho docente é deveras complexo e que para realizá-lo, o professor precisa mobilizar-se, integralmente, em diferentes situações para possibilitar a aprendizagem dos educandos. Situações estas que incluem planejamento de aulas, avaliações, preparação de atividades interativas, projetos e, principalmente a formação pessoal. Para tanto, o educador deve tornar-se consciente que deve estar em constante processo de aperfeiçoamento, aprimorando seus conhecimentos e atualizações advindas dos avanços e inovações que ocorrem no sistema educacional, uma vez que o professor é o principal agente responsável por sua própria formação e pela efetivação do ensino-aprendizagem do educando.

Pautando-se na premissa supramencionada, recomenda-se aos profissionais da educação que ministram a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira:

- inovar a práxis pedagógica referente ao ensino da Língua Portuguesa, uma vez que o atual contexto educativo exige novas práticas e novos métodos de ensino, dada a evolução e o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, as quais têm detido influências constantes na aprendizagem do educando. Faz-se necessária a mudança de paradigma no ensino de língua materna: o da linguagem vista como interação. A real mudança dar-se-á a partir do abandono do ensino da Língua Portuguesa mediada numa concepção tradicional, beltrista e apoiada na gramática tradicional, para uma nova concepção que entenda a linguagem como interação, sem no entanto, ignorar a formalização da língua, mas norteando o ensino à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que exigem mudanças de postura e adoção de uma nova visão diante do modelo atual sob o qual o ensino da Língua Portuguesa ocorre nas salas de aula, de modo que o aluno perceba a importância e utilidade do estudo da língua em seu cotidiano e assim comece a desenvolver interesse pelo estudo da disciplina;

- refletir sobre as práticas interacionais em sala de aula reforçando a premissa de que a plena participação nas formações continuadas de professores, idealizadas à semelhança das novas proposições curriculares e a utilização de novas tendências no processo do ensino de Língua Portuguesa, que enfatizem novas metodologias que possibilitem ao aluno sentir-se reconhecido durante o seu processo de formação educacional, é a chave para o aperfeiçoamento

docente;

- participar de forma efetiva e responsável das formações continuadas quando realizadas, dada a contribuição destas para a evolução constante do trabalho docente.

Compreende-se que o trabalho do professor nem sempre depende apenas dele mesmo para sua realização, mas soma-se a outras dimensões que também são constituintes de seu trabalho. Entre essas dimensões deve incluir-se não só a formação inicial do docente, como também sua formação continuada.

A busca por práticas pedagógicas, que efetivamente tornem os alunos leitores competentes e produtores de textos coerentes, além de saber utilizar a língua nas inúmeras situações com que se deparam no dia a dia, configuram as orientações provenientes dos documentos normativos idealizados para as redes públicas de ensino, - a título do tema tratado no decorrer do estudo realizado, a BNCC -, bem como o desejo dos professores de Língua Portuguesa em formar cidadãos competentes no uso da língua. Eis, então, a importância das formações permanentes que aprimorem a prática docente e assegurem o desenvolvimento laboral e a atuação de profissionais melhores capacitados nas instituições educacionais.

Partido das assertivas discutidas acima, recomenda-se à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura - SEMEEC:

Incentivar e promover formações continuadas permanentes, possibilitando a instrumentalização do profissional docente, de modo que este possa abstrair conhecimentos que o ajude a prover soluções para problemas concretos da prática docente, contribuindo para o fortalecimento de uma educação pública de qualidade. Porém, faz-se extremamente necessário que as formações continuadas sejam pensadas e planejadas, não apenas como cursos e palestras, mas como vivências, justamente porque não se trata apenas de assimilar conhecimentos, mas de experienciá-los na prática, para poder transmitir-los aos alunos com segurança e propriedade;

Implementar mecanismos de intervenção didática sistemática para as práticas docentes, promovendo avaliações referentes à absorção dos temas explanados nos cursos de formações continuadas promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura - SEMEEC, de modo a acompanhar a aplicabilidade e o desenvolvimento docente na forma prática com os alunos, averiguando assim a eficácia das formações por meio do feedback teoria- prática-aprendizagem;

Formalizar parcerias com outras instituições educacionais que ofereçam cursos de formação continuada de temas diversos que estimulem o desenvolvimento de competências, o letramento digital e as múltiplas possibilidades de inovação das práxis pedagógicas, por meio de ambientes virtuais, face ao atual contexto vivenciado que exige o desenvolvimento do ensino remoto ou híbrido através dos meios das tecnologias de comunicação e informação;

Prover políticas de valorização do profissional docente por meio de salários justos e dignos e oferecer condições de trabalho, além de reorganizar a carga horária docente, implementando as HTPs e HTPCs, de modo que o professor venha a dispor de tempo para realizar sua formação pessoal através do estudo e da pesquisa, bem como de forma coletiva e integrada às demais áreas do conhecimento;

Minorar a rotatividade dos professores contratados, a qual tem sido um agravante para

a eficácia do ensino de Língua Portuguesa, haja vista a constante mudança de professores resultar na perda da continuidade da linha pedagógica de ensino e a impossibilidade de a escola estabelecer um projeto pedagógico consistente, o que impacta negativamente na aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, ESTELBINA MIRANDA DE. Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Edição Gráfica: A4 Diseños – Versão em Português: Cesar Amarilhas - Assunção Paraguai, 2012.
- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, J (Org.). O texto na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT NBR 14724). Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: PETROBRAS, v. s.v., 2011. 11 p. ISBN 978-85-07-02680-8.
- BAGNO, Marcos *et al.* Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo. Parábola, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp. Acesso em: 13 jun.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes: 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FORMOSINHO, João. Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. Metodología de la investigación. 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010.
- HYPOLITTO, D. Repensando a Formação Continuada. Disponível em <http://br.geocities.com/> Acesso:novembro/2021.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e praticas. 20 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. (pp. 161-178). Campinas-SP: Editora Papirus.
- TARDIFF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional – O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Petrópolis, Vozes, 2002.
- WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012.

Proposições curriculares da BNCC na educação infantil como concepções teóricas metodológico

BNCC curricular propositions in child education as theoretical methodological conceptions

Cláudia Patrícia Tavares Carvalho

*Professora da rede Estadual do Amazonas Doutora e Mestre em Ciências da Educação –
(UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS-UNIDE) <https://orcid.org/ID:0000-0002-8263-6090>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.6

RESUMO

O presente estudo faz uma ligação entre o dialogar com os professores que atuam na educação para crianças sobre proposições curriculares da BNCC na educação infantil como concepções teóricas metodológico. É um delinear de experiências vividas na fase inicial que permite aos docentes estabelecer pontos comuns e divergentes acerca do brincar na perspectiva educacional como preconiza e estabelece a Base Nacional frente a postura dos docentes no exercício da ação pedagógica em sala de aula. Constatou-se nessa pesquisa que as professoras envolvidas consideram a prática do brincar importante no processo de aprendizagem das crianças, no entanto as respostas obtidas através dos questionários aplicados mostram uma disparidade de informações no que se contempla nos referenciais, e a escola na maioria das vezes enfatiza o brincar na prática com atividades inseridas no Plano de Ação da instituição, mostrando assim, a importância do planejamento das aulas com embasamento legais.

Palavras-chave: brincar e educar. campo de experiências. BNCC.

ABSTRACT

This study makes a connection between the dialogue with teachers who work in education for children about BNCC curriculum propositions in early childhood education as theoretical and methodological conceptions. It is a delineation of experiences lived in the initial phase that allows teachers to establish common and divergent points about playing in the educational perspective as advocated and established by the National Base against the posture of teachers in the exercise of pedagogical action in the classroom. It was found in this research that the teachers involved consider the practice of playing important in the children's learning process, however the answers obtained through the applied questionnaires show a disparity of information in what is contemplated in the references, and the school in most cases emphasizes playing in practice with activities included in the institution's Action Plan, thus showing the importance of planning classes with legal basis.

Keywords: play and educate. field of experiences. BNCC

INTRODUÇÃO

As escolas de Educação Infantil passam por momentos desafiadores diante do seu grande foco, as crianças, pois as mesmas têm o direito a vivenciar boas rotinas em sua estada diária nas instituições educacionais, instigando o seu autoconhecimento sua autoestima e os quais relacionem com seu meio social e cultural, e os profissionais educadores sejam brincantes. Assim, a equipe escolar deve conceber propostas que venham considerar o tempo e o espaço necessário e materiais para as crianças desenvolverem suas competências e habilidades, descobrindo suas preferências e maneiras de estar no mundo.

Uma das respostas poderia ser: porque a escola é, tradicionalmente, o lugar para promover o pensamento, a cognição, a reflexão, portanto, um lugar que requer disciplina, organização e silêncio. Nessa concepção de escola, só cabe a cabeça, o corpo, não. O corpo ocuparia outro lugar, estaria no âmbito privado, e, sendo assim, brincar, correr e movimentar-se seriam ativida-

des que a família deveria proporcionar para a criança.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas, na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Problema: O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou as brincadeiras de crianças não estavam proporcionando rentabilidade educacional ao ensino aprendizagem dos alunos de acordo com a BNCC dentro dos campo de experiências, diante disso procurou-se saber: Objetivo Geral: Investigar de que forma acontece o ensino aprendizagem em relação as estratégias utilizadas para a etapa de educação infantil na perspectiva do brincar e do educar à luz da BNCC.

REFERENCIAL TEÓRICO

O significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando-se também fundamental compreender o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Nesse contexto, faz-se oportuno a abordagem de diferentes concepções como diretrizes que mudam o brincar na educação infantil uma das questões prementes na Educação por apresentar-se como temático presente em todas as dimensões da existência do ser humano e muito especialmente no contexto escolar e suas conexões, bem como a influência desse processo no decorrer das pesquisas em que foi criada, e assim comprova as reflexões dos autores sobre a infância e as questões lúdicas.

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.

Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Ainda, o autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

Percurso Histórico do Ato de Brincar na Educação Infantil

Ainda, com Kishimoto (1995) nos esclarece as principais funções do brincar na sociedade antiga, média e contemporânea, transparecendo melhor a compreensão do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos como uma ligação completa ao lúdico para a sociedade e para a educação das crianças.

Sabe-se que cada época e cada cultura têm-se um modo de ver a infância, no entanto a que mais se afirmar é que a criança era um ser inocente, inacabado, incompleto, em miniatura dando uma visão negativa. Mas a partir do século XX, muitos especialistas como psicólogos e pedagogos começaram a ter um olhar mais profundo sobre a questão da “infância”, e começaram a considerar a criança como um ser especial, com suas especificidades e características próprias, propiciando um novo modo de ver a espontaneidade das mesmas nas atividades, surgindo assim a valorização dos jogos e dos brinquedos.

Segundo Carvalho (2007, p. 3):

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de significação simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria.

Dessa forma, entende-se que ao longo da história, tanto o jogo, como as brincadeiras e os brinquedos vão representar para as crianças formas únicas de representação do mundo das quais estão inseridas, pois em diversas culturas pode-se encontrar as mesmas brincadeiras, gestos, jogos, brinquedos, mas com significados e aparências diferentes, as quais os Centros Infantis atuais também utilizam em suas práticas pedagógicas. A rotina sempre esteve presente nas mais diversas organizações sociais. A rotina na educação infantil sempre foi permeada pelas mais diversas significações e concepções ao longo do tempo, sendo compreendida como amarra, disciplinadora de almas pequenas, além de estruturante e significativa para educadores e educandos

Barbosa (2006) acrescenta que rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Compreendemos que a rotina abrange muitos significados, pois de acordo com Proença (1998, p. 29):

ROTINA: elemento estruturante de meu cotidiano, norteia, orienta, organiza o meu dia-a-dia de educador e educando. É fonte de segurança e de previsão dos passos seguintes, o que me permite diminuir a ansiedade para possibilitar melhor aproveitamento.

A Educação Infantil no Brasil em seu processo histórico surgiu a partir da Revolução Industrial, em que muitas mulheres, mães, precisaram sair de casa para trabalhar, precisando assim de um lugar para essas crianças permanecerem pela ausência das mesmas, surgindo as creches onde receberiam cuidados básicos e suas convivências em grupos proporcionaria um processo de aprendizagem significativo.

O lúdico e as escolas: uma relação a ser construída na formação docente

É necessário que o educador em sua formação lúdica o ajude a conhecer a si mesmo, suas potencialidades, limitações, rejeições e possibilidades de ajudar e ver que através do jogo e do brinquedo poderá preparar a criança, o jovem e o adulto para a vida. O professor toma consciência que o lúdico pode ser usado como ferramenta no seu trabalho.

Na atualidade, o processo educacional tem sido muito discutido em torno da preparação do professor para trabalhar na Educação Infantil como em outros processos do ensino, mas vamos nos reter as instituições infantis, nas quais nossos educadores precisam estar alinhados as novas ferramentas e determinações legais para que possam ensinar a base para os nossos pequenos, contribuindo para que se tornem cidadãos conscientes críticos e reconheçam a realidade que os cercam.

A proposta do uso do lúdico nas aulas para com as crianças, trazidas na formação continuada do docente pode levar o brincar e o jogo para sua realidade profissional, objetivando suprir a ausência de sua formação acadêmica. Assim, o lúdico usado como uma ferramenta educativa acaba por interferir nas relações interpessoais, sociais e inclusas do indivíduo em sociedade.

Afirma Vygotsky (2008, p. 36) que:

[...] a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Assim os educadores da escola de infância precisam entender melhor o pensamento infantil, o qual está formado por um conjunto de capacidades, e que os brinquedos, materiais didáticos, precisam ser reelaborados para o aprender das crianças, e o docente seja capaz de contagiar as mesmas em favor de um conhecimento mais apurado.

Segundo Kramer (2002, p.128) “[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica”, pois é direito de todos os profissionais participarem de formações e da população também em terem esses docentes cada vez mais capacitados, tendo oportunidades de diversas formas na sociedade de participar, para se tornarem pessoas mais humanizadas e compreendendo a importância em contribuir com suas crianças, dando-lhes um sentido para a vida.

Dessa forma, o lúdico tem um papel importante nesse aprendizado das crianças, pois Santos e Cruz (2007) abrem uma discussão sobre os cursos de licenciaturas e formações recebidas pelos professores, os quais não atendem às necessidades das escolas e não conseguem enxergar que a criança pode produzir seu próprio conhecimento.

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (SANTOS e CRUZ, 2007, p. 13 e 14).

As dimensões teóricas práticas

O brincar faz parte da infância e precisa ser respeitada pelos adultos, os quais devem proporcionar à criança espaço para ela fluir naturalmente, visto que brincar é uma forma de viver para elas em que podem falar, fazer movimentos corporais sem muitas das vezes terem a inten-

ção de aprender, porém a brincadeira e o modo de brincar constitui a matriz linguística ao usar a fala, o pensamento e sua imaginação.

Segundo Borba (2006, p. 39):

(...) a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Percebe-se então que o brincar, poderá vim a ser uma experiência de cultura que não ocorre somente quando ainda criança, mas pode acontecer num contexto de uma prática pra vida toda, ainda passa por um processo ativo de representação sobre o universo que a rodeia e a instiga para investigação e produção de novos conhecimentos que farão parte de uma aprendizagem formal e contextualizada.

As condições sociais da família para a criança obter determinado brinquedo também são levadas em consideração, aponta Kishimoto (2004, p. 87): “As condições sociais das crianças ricas estão associadas à utilização de brinquedos industrializados ou artesanais e das crianças pobres, a brinquedos construídos a partir de materiais facilmente disponíveis na natureza, como o barro”.

Hoje, as famílias, em um número mais elevado, compram brinquedos já industrializados que muitas vezes está atrelado as mídias ou para suprir o tempo ocioso ou ainda, preocupados com o processo educativo. É interessante que os pais se voltem para o objeto, o qual vai transformar de forma simbólica e significativa o conhecimento da criança para que não fique sempre no mesmo nível, mas que sempre seja instigados pelos adultos a explorar e investigar cada vez mais.

Para Brougère (2004):

O brinquedo não é a experiência infantil, mas um objeto entre outros, um elemento, e sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e uniforme que vivem todas as crianças. A influência dele só pode ser relativa a outras influências, através de complexas oposições ou associações de momentos e significados. O universo do brinquedo é diversificado; ele nunca passa uma única mensagem (BROUGÈRE, 2004, p. 250).

A BNCC e a regulamentação da educação infantil: perspectiva docente

No Brasil existe políticas públicas que amparam os direitos das crianças, respeitando seu nível no processo educacional, seus limites acerca do seu desenvolvimento físico, cognitivo e sensorial, ressaltando o direito de brincar e conviver com a família e com outros grupos sociais, os quais respeitem as condições de cada uma e priorize a qualificação dos profissionais docentes que atuam na Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988 ampara as crianças de educação infantil, formalizando como processo de ensino sistemático e obrigatório para os Municípios executarem com responsabilidade, prescrito em seu Artigo 211, parágrafo 2º:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Dessa forma, as políticas educacionais brasileiras estão engajadas para a execução e recursos, os quais devem ser aplicados em consonância com o Ministério da Educação (MEC) e os Municípios, direcionando às referidas escolas de educação infantil, priorizando o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

De acordo com a BNCC, a estrutura do documento oficial está dizendo quais as competências que as crianças devem desenvolver em cada parte de sua escolaridade para que seja para as mesmas garantido o direito a aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades.

A partir de 1996 a educação de ensino infantil foi assegurada como parte integrante da Educação Básica, e em 2006 com a antecipação do Ensino Fundamental para 06(SEIS) anos de idade, a Educação Infantil ficou atendendo crianças com até 05 (cinco) anos, e apesar da legislação assegurar educação para todas as crianças, apenas as de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos recebiam atendimento escolar nas instituições infantis, e com a BNCC firma o processo histórico das crianças como integrantes da Educação Básica.

Análises e considerações sobre o lúdico, de acordo com a BNCC

Com a inclusão da BNCC na Educação Infantil, fortalece os sistema de ensino e instituições escolares a se organizarem com planejamentos pedagógicos que estejam voltados para todos os tipos de desenvolvimento capaz de acontecer ainda nas atividades infantis, em que o lúdico pode ajudar a pôr na prática a intencionalidade educativa, ocorrendo tanto na creche como no pré-escolar.

Dessa forma, o lúdico vem constituir um grande desempenho no contexto social, tendo um olhar mais direcionado sobre esse aspecto temos Kishimoto a respeito de Huizinga (2003, p.32) afirma:

O lúdico é uma atividade antiga praticadas por sociedades primitivas, considerada como uma atividade cultural, com suas definições menos rigorosa e muito mais ampla, para buscar a essência e o prazer de brincar. Com isto chegou a chamar o homem de “homo Ludens” (homem que brinca), para ele a capacidade de jogar e brincar são importantes para nossa espécie quanto o raciocínio e a construção de objetos.

De acordo com a BNCC, (2020) faz várias menções ao lúdico e também aos jogos, os quais podem ser encontrados na descrição do campo de experiências e serem vivenciados nas atividades diárias mediadas sempre pelo professor, para que seja alcançado os objetivos que foram traçados no planejamento. Ainda, ressalta-se o uso da ludicidade em todas as áreas disciplinares de acordo com seus eixos.

Sabe-se que a ludicidade é preponderante na vida e no mundo imaginário da criança, tornando-se assim relevante a aprendizagem e ao conhecimento, pois assim se apresenta a elas valores específicos que acabarão servindo para toda sua vida. Na abordagem de kishimoto (2006, p. 29) a Montaigne diz que o lúdico vem ser um fator primordial para a criança despertar sua curiosidade diante das coisas e dos acontecimentos.

As brincadeiras populares vem a ser uma tarefa diária das escolas em resgatar para serem vivenciadas e também fazerem parte do cotidiano das crianças, pois a ludicidade tem

side benéfica no aprendizado nas instituições infantis. Assim, Almeida, (2005, p. 5) caracteriza a brincadeira como:

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva como individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modifica-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

O lúdico deve ser visto como uma atividade interativa e prazerosa, pois é uma ferramenta para a educação infantil super valiosa, visto que a criança aprende brincando, promovendo a aprendizagem e desenvolve por completo as mesmas. Para Friedmann,(2006) o lúdico vem fortalecer a maneira de aprender significativamente com a interação com outras crianças, pois segundo ela:

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para o outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada (FRIEDMANN, (2006, p. 43).

O autor Antunes, (2003, p. 140) afirma que os jogos lúdicos não podem ser trabalhados como uma forma solta, como se naquele momento fosse de descontração, alegria, relaxar, mas sim visando o grau de dificuldades para que o professor possa em seguida trabalhar de forma planejada tais complexidades para a criança, visto que a mesma busca de forma natural o aprimoramento para alcançar o conhecimento.

De acordo com a BNCC (2017) o professor não precisa ficar somente preocupado com resultados, mas precisa estar agindo com as crianças e propiciando brincadeiras com desafios, pois a criança é um pequeno cientista que tudo explora e quer descobrir algumas vezes com gestos e ações repetidas da infância como usar o dedo nos buraquinhos, colocar os dedos na boca, vai o tempo todo descobrir respostas. A escola por sua vez não pode imobilizar, pois a criança vai se confinar diante de tantos recursos que pode ajudar no seu desenvolvimento.

A Base ainda se refere ao lúdico enfatizando os espaços, os quais não precisam estar cheio de objetos, mas que as escolas infantis devem ter, mesmo nas salas de aula esse espaço, e o docente deve deixar as crianças livres para desenvolver as suas capacidades, pois quanto mais for lúdico o ambiente a criança se desenvolve e também aprende. A ludicidade poder ser de diversas formas, não só quando as crianças estão brincando, mas quando estão pintando, cantando, dramatizando, quando vão pro pátio da escola em que elas correm, escalam.

METODOLOGIA

É através da metodologia que norteará o tipo de pesquisa científica, toda a sua estrutura e sua forma de organização em que o investigador efetivará seu objeto de estudo. A este respeito Rúdio, (1986, p. 15) acentua que “as fases dos métodos podem ser vistas como indicadores de um caminho [...]” visto que o pesquisador irá escolher de acordo com seu objeto de estudo a modalidade, isto é, segundo a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos utilizados.

Apesar de uma infinidade de técnicas que pode-se usar durante a pesquisa, é importante salientar que não se pode aplicar de qualquer forma e sim com planejamento cuidadoso para

se cumprir um roteiro de forma precisa, e podemos afirmar que se está usando um método no período investigatório, o método científico, e apoiando-se em fundamentos epistemológicos, pois esse procedimento irá sustentar e justificar a própria metodologia praticada.

A referida pesquisa foi realizada no município de Nhamundá-Amazonas/Brasil, em que os nascidos se denominam “nhamundaenses”, e o Município estende-se por 14.105,6 Km², tendo uma população de 21.173 habitantes no último censo do IBGE (2010). A pesquisa teve como foco a Educação Infantil, zona urbana, no Centro Educacional Infantil Professor Raimundo Ponciano, em que atende crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade na Pré-escola e seus respectivos professores, os quais ajudarão a ter-se uma compreensão mais exata da realidade de como estão trabalhando o “brincar” em consonância com a BNCC no foco dos campos de experiências e sua competências.

PROJETO DE PESQUISA

O Centro Educacional Infantil Professor Raimundo Ponciano, é um estabelecimento Público de Ensino, mantido pela Prefeitura Municipal de Nhamundá, através da Secretaria Municipal de Educação de Nhamundá-SEMED, criada pelo Decreto de nº 413, de maio de 2003. Está localizada na zona urbana desse Município. Funciona nos turnos diurnos com maternal (03 anos), I Período (04 anos) e II Período (05 anos). Tem como objetivo principal proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, seu conhecimento, suas experiências e estimulando seu interesse pelo processo de conhecimento do ser humano da natureza e da sociedade.

Tipo de pesquisa

Pesquisa Qualitativa que visa compreender o ponto de vista dos sujeitos investigados no contexto que estes se situam, questionando-os com vistas a aprender a maneira pela qual “eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprio estruturam o mundo social em que vivem”. Dentre as tendências metodológicas na pesquisa qualitativa, encontra-se de forma fundamentada sequencial onde discutida amplamente no âmbito acadêmico e compreendida como fundamental por permitir a combinação de métodos variados dando-os igual relevância. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Para Minayo, (2001, p. 14) a realidade está relacionado ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, visto os resultados não poderem ser medidos nem estruturados na coleta de informações, pois serão através de experiências interpretativas que ajudarão chegar a uma determinada resposta não esquecendo que as análises são intuitivas.

População e amostra

De acordo com Sakamoto, (2014, p. 53) a pesquisa foi direcionada a descrever uma determinada “população” ou mesmo um grupo de pessoas que se denomina de “amostra”, permitindo assim, viabilizar de forma mais direta os sujeitos da mencionada pesquisa.

Os principais sujeitos dessa pesquisa selecionados foram 04 (quatro) professoras, sendo 02 (duas) de turmas de 04 (quatro) anos da Pré-escola, turno Matutino e Vespertino, 01 tur-

mas com 20 alunos e outra turma também com 20 alunos, e 02 (duas) turmas de 05 (cinco) anos da Pré-escola, turno Matutino e Vespertino, sendo 01 turmas com 18 alunos e outra turma com 17 alunos, respectivamente na sede do Município.

Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Paralelo ao uso da observação direta, foi utilizado o diário de campo, onde foram lançados mão dos registros das informações o mais próximo da realidade, o qual de acordo com Sampieri (2014, p. 373 e 374) afirma o uso e que “[...] é comum que as anotações se registre no que se denomina diário de campo o bitácora, que é uma espécie de diário pessoal onde se inclui: a) descrições do ambiente (inicial e posterior) que abarcam lugares, pessoas, relações e eventos”.

ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi abordado a seguir a fase de análise e interpretação dos dados, que de acordo com Lakatos (2003) deve ser levado em consideração o planejamento bem elaborado da investigação para facilitar a análise e interpretação da mesma, pois a organização do material coletado deve estar relacionado com os objetivos propostos pela referida pesquisa.

Roteiro de investigação

Mesmo com os desafios causados pela pandemia o covid19, o não acesso as salas de aula, o distanciamento social com os alunos em suas práticas diárias, dentre outras, foi possível coletar informações contidas através dos Questionários 1, 2 e 3, com 05 questões fechadas e 05 questões abertas cada um, e as observações direcionadas a prática pedagógica através do watsapp, tendo como ferramenta principal o brincar numa turma diferenciada.

A sequência da apresentação dar-se-á com uma breve apresentação da escola, ressaltando sua estrutura física, administrativa e pedagógica. Na sequência os resultados de cada um questionário seguido da observação.

Apresentação do Questionário 1.

As primeiras 05 perguntas direcionadas as professoras são objetivas com alternativas simples e diretas. A partir da 6ª pergunta são subjetivas, dando espaço para exporem seus pensamentos e ideias, explicitando seus conhecimentos quanto a BNCC e suas competências que vem ampliar e orientar para o desenvolvimento de currículos em consonância com o PPP da referida escola e incluindo o brincar como relevante à aprendizagem das crianças na prática pedagógica das professoras.

Quadro 1- resultado do questionário semiaberto do docentes em pesquisa

Nº	Perguntas	Resposta
1	Tempo de serviço do professor na docência:	Professora A , “com 5 anos”. Professoras B, C, D “acima de 16 anos”.
2	Tem formação direcionada à Educação Infantil?	Professora A e B “não”. Professoras C e D , “sim”. Especialização na área
3	Se o docente já tinha ouvido falar da BNCC – Base Nacional comum Curricular? E seus campos de experiências	Professoras A, B, C, D , afirmaram que “sim”.
4	Em sua atuação docente, percebe que há preferências por parte das crianças em atividades com ludicidade e brincadeiras?	Professora A , respondeu que “às vezes”. Professoras B, C, D , afirmaram que “sim”.
5	Considera importante a reflexão sobre a necessidade de alterar as estratégias de ensino comumente utilizadas nas atividades em sala de aula?	Professora A , respondeu “Talvez”. Professoras B, C, D , afirmaram que “sim”.
6	Como você vê a nova Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? Você participou da sua formulação? De que maneira?	Professora A respondeu “é um assunto bem falado na educação infantil ultimamente, onde a legislação se faz presente e até 2020 deve ser trabalhado diretamente”. Professora B , “A BNCC é um documento inovador e essencial para as escolas públicas e particulares da educação infantil. Nesse sentido é pois um regulador do ensino aprendizagem essenciais a serem trabalhadas pela escola”. Professora C , “é uma nova modalidade de ensino que veio para ser introduzida na educação infantil”. Professora D , “é um documento legal, onde rege o sistema da educação dentro das competências regular dos parâmetros e como uma maneira de despertar na criança o interesse pelo conhecimento através da ludicidade. Todas afirmaram que participaram da formulação, e contribuíram com ideias para inserir no novo documento.
7	Que importância tem o currículo aplicado na educação infantil, pautado no discurso de competências à luz da BNCC?	Professora A , “tem grande importância pois é um fenômeno contemporâneo, são vidas modernas”. Professora B , “O currículo é um seguimento de ações planejadas que ajudam na organização e planejamento para as práticas das atividades escolares em sala de aula. A BNCC vem tornar mais fácil e eficaz o desenvolvimento das construções de habilidades individuais da criança”. Professora C , “as competências são trabalhadas de acordo com as modalidades”. Professora D , “todos os sistemas de ensino deverão se alinhar as normas da BNCC e adotar seu currículo.
8	Quais as principais mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), diante dos objetivos dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	Professora A , “desenvolver grandes projetos políticos pedagógicos capaz de proporcionar metas e criar ações que construam identidades do educandário”. Professora B , “O PPP da escola é visto como um “modal” individual de cada escola. Ele é um abarcamento de ações educativas, que deve ser visto e encarado como uma estratégia de trabalho flexível e sujeito a mudanças”. Professora C , “não temos PPP, somente Plano de Ação”. Professora D , “a influência na área de educação foi a chegada das tecnologias de comunicação e informação”.

9	Qual a relevância do brincar nas relações educativas proposto pela BNCC para o desenvolvimento infantil?	<p>Professora A, “possibilita que no processo de ensino da criança, facilita a construção da reflexão da autonomia e da criatividade, através dos jogos e brincadeiras.</p> <p>Professora B, “o brincar na educação infantil passa pelas interações nas quais as crianças absorvem conceitos, regras sobre o que lhe é proposto. No entanto, um olhar atento do professor se faz necessário em saber como as crianças estão reagindo, ou seja, o brincar lhe causa prazer ou frustração”.</p> <p>Professora C, “o brincar tem relevância para o processo ensino aprendizagem”.</p> <p>Professora D, “os jogos e o ato de brincar possibilitam o processo de ensino e aprendizagem da criança, pois facilita a autonomia e criatividade no seu desenvolvimento.</p>
10	Mencione exemplos que ilustre o brincar como estratégia de ensino a partir de conhecimentos da BNCC para a aprendizagem das crianças praticado no seu cotidiano?	<p>Professora A, “formação de montagem de dados numéricos; as cores através das formas geométricas; Educação Física; despertar movimentos; pula corda e outros”.</p> <p>Professora B, “a contagem é um exemplo que parece simples, no entanto, é o início de um processo muito mais complexo que passa pela correspondência até a quantificação. Só passando por essas etapas podemos verificar se a criança evoluiu e aprendeu o conceito da contagem”.</p> <p>Professora C, “montar e desmontar brinquedo, ordenar, pular, correr, coordenação motora grossa, etc.”</p> <p>Professora D, “as brincadeiras são essenciais e devem estar presente na rotina da criança em diversas modalidades”.</p>

Fonte: própria autora, 2021

A observação da prática pedagógica após a entrega dos questionários respondidos, foi feita através do whatsapp devido as aulas estarem suspensas por conta da Covid-19, sendo as aulas direcionadas pela forma remota.

As professoras juntamente com a equipe pedagógica da escola elaboraram cadernos de atividades e através do grupo de whatsapp passavam algumas atividades em mídia, mesmo assim os responsáveis das crianças iam até a escola buscar o material impresso para que as mesmas desenvolvessem na prática, tendo como auxílio de seus respectivos genitores.

Foi observado pela pesquisadora que as professoras através do grupo de whatsapp orientavam os pais sobre as atividades e marcavam a data de entrega com controle das atividades, e o mesmo acontecia quando iam à escola buscar as atividades. Dessa forma, a escola tentava evitar o aumento do déficit de aprendizagem ou mesmo, que as crianças não estivessem estimuladas a retornar a sala de aula, incentivando assim os pais a acompanharem juntamente com os alunos de forma virtual. Os pais enviavam imagem dos filhos fazendo as atividades. Nesse primeiro momento, as docentes enviavam vídeos de oração, boas vindas, mas quanto aos conteúdos apenas orientavam os pais das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir e contar, histórias também é uma atividade que dentre outras, pode desenvolver o emocional da criança, ajudá-la a se organizar e socializar além de auxiliá-la no processo de alfabetização. Assim a contação de histórias é considerada um instrumento pedagógico prazeroso e de grande auxílio no processo de construção da aprendizagem da criança. Faz parte do campo de experiências o objetivos (EIO4EF02) – Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções,

criando rimas, aliterações e ritmos. (EIO4EF04) – Recontar histórias e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. O contar história parte do princípio deste olhar, da necessidade de comunicação, da vontade de estar junto a outras pessoas e partilhar o sentimento que se move do coração e sai pelo olhar, da história oralizada pela palavra. Contar história hoje denota salvar o mundo imaginário (SISTO, 2001).

Fazendo uma revisão da literatura sobre a prática do brincar foi possível ter-se uma compreensão de como essa ferramenta pode favorecer uma abertura diversificada de conhecimentos através da interação e experimentos, os quais sejam planejados e direcionados pelos docentes. Entre alguns autores como Kishimoto (2011), Friedmann (2006), Huinzinga (2003), Brougère (2004), Borba (2006), Santos e Cruz (2007), Vygotsky (2008), e tantos outros citados nessa pesquisa, vem fazer parte de um acervo importante que deve ser levado da teoria para a prática do professor, valorizando o brincar e o lúdico no contexto da pré-escola.

Ficou constatado que nessa perspectiva de transformar o objeto de pesquisa, tendo o brincar como ferramenta de ensino, em atenção ao processo de investigação que percorre o arcabouço teórico e as falas das docentes através dos Questionários 1, 2, 3 e das observações feitas da prática pedagógica, evidencia-se que há uma disparidade de informação que se contempla nos referenciais frente aos discursos dos envolvidos nas pesquisas. A exemplo das questões mencionadas que algumas vezes colocou a ação do brincar incluso como apenas atividades com brincadeiras, em grande parte sem objetivos específicos ou mesmo sob a direção da professora, com discursos como: “Hora de brincar, é de brincar. Hora de estudar, é de estudar”. Isso nos remota a importância do planejamento dos conteúdos, em que as docentes precisam estar embasadas com documentos norteadores e leis que amparam e solidificam o uso do brincar na educação infantil e conduz a criança a vivenciar sua infância num contexto escolar, o qual deve lhe proporcionar a curiosidade e prazer.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Companhia. São Paulo; Cortez, 2004.

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2005.

ANTUNES, C. Relações interpessoais e auto-estima: sala de aula como um espaço de crescimento integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARVALHO, A.M.C. *et al.* (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

- FRIEDMANN, Adriana. A Arte de Brincar: Brincadeiras e Jogos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SAKAMOTO, C. K, apud RÚDIO, F. V. Como fazer projetos de iniciação Científica. São Paulo: Paulus, 2014.
- SAMPIERE, Roberto Hernández. Metodología de la Investigación. México, 2014
- SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. S. Pensamento e Linguagem. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Psicomotricidade: a relação entre o perfil psicomotor e o processo de aprendizagem escolar

Psychomotricity: the relationship between the psychomotor profile and the school learning process

Graziele Vasconcelos de Albuquerque

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Especialização em GERONTOLOGIA SOCIAL pela Universidade Nilton Lins – UNINILTON

GERONTOLOGIA SOCIAL pela Universidade Nilton Lins

Maestría En Ciencias De La Educación - Univerdidad De La Integración De Las Américas- UNID

ID Lattes: 2531529571332536

<https://orcid.org/ID:0000-0002-4220-2554>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.7

RESUMO

A psicomotricidade é uma ciência que estuda o homem de forma integral, relaciona-se com a motricidade e o psiquismo, tendo como objeto primordial o movimento. O desenvolvimento humano é gradativo, acontecendo em todas as etapas da vida. Nessa proposição teórica o presente estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre o perfil psicomotor e o processo de aprendizagem em escolares. Para tanto, optou-se pelo estudo de casos múltiplos realizando uma revisão integrativa de literatura mediante a seleção de trabalhos publicados, relacionados a aplicação dos testes Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2), um dos testes mais utilizados para detectar dificuldades motoras leves a moderadas em crianças de 3 a 16 anos de idade, a Bateria Psicomotora (BPM), a Escala de Desenvolvimento Motor- (EDM) e a Avaliação psicomotora - à luz da psicologia e da psicopedagogia, para investigar a relação entre integridade psicomotora e o aprendizado eficiente, caracterizar a existência de dificuldades de aprendizagem e distúrbios comportamentais, que não podem ser categorizados como deficiências e descrever o estado do perfil psicomotor na população escolar estudada. Os resultados revelaram e permitem ratificar que o comprometimento das habilidades motoras de base, pode influenciar de forma negativa no processo de aprendizado do aluno, podendo gerar dificuldades na realização das atividades escolares e que a identificação do perfil psicomotor dos estudantes, e em caso de desordens motoras.

Palavras-chave: psicomotricidade. ensino. aprendizagem. desenvolvimento. processo.

INTRODUÇÃO

Está ligado à evolução e à caminhada ao longo da vida em seus diversos campos da existência, tais como afetivo, social e motor. É um processo que tem início na fase intrauterina, envolvendo diversos fatores como crescimento físico, maturação neurológica e as interações de habilidades relacionadas ao comportamento nos âmbitos cognitivo, social e afetivo. O estudo do desenvolvimento é pertencente à maneira que o organismo humano cresce e transforma-se ao longo da existência, ou seja, de sua trajetória na jornada da vida (GERRING e ZIMBANA, 2005). O processo de desenvolvimento é sucessivo e não é determinado apenas por processos biológicos ou genéticos, mas também, pelo meio que, de forma geral, é um fator importante no desenvolvimento do ser humano. Também, pode ser definido como realizar tarefas cada vez mais complexas e está associado à evolução do sistema neurológico, na relação que pode existir entre o cognitivo, intelectual e o ambiente (SILVA, 2006). Fazem parte do domínio cognitivo, as operações mentais, tais como a descoberta ou reconhecimento de informação, a retenção ou armazenamento de informações a partir de certos dados e a tomada de decisão ou feitura de julgamento acerca da informação, a inteligência, a memória, as funções executivas, a atenção, a linguagem, a percepção, as praxias, entre outros (MAGIL, 2000).

O estudo do desenvolvimento está relacionado às permanentes mudanças e movimento do indivíduo. É caracterizado, principalmente, por constantes descobertas, novas aquisições, entre outros, considerando as características e as diferenças individuais de cada ser humano. Sigmund Freud desenvolveu a psicanálise, organizou a estrutura do psiquismo, em um primeiro esquema, da seguinte forma: consciente, pré-consciente e inconsciente. Para o autor, o ser humano não conhece seus desejos, com tal intensidade como se imagina, ou seja, o inconsciente prepondera a maior parte do tempo na atividade psíquica.

Em resumo, Freud afirma que o id está relacionado ao inconsciente, busca satisfação pessoal, não respeitando qualquer regra, destacando-se a libido com um grande reservatório de energia na pulsão sexual; o ego é parte perceptível de cada um de nós, relacionada as tarefas psíquicas relacionadas ao meio, busca a descarga e a gratificação ao id; já o superego está associado às regras, normas, valores e atua no controle das pulsões do id e das intenções do ego. Portanto, cada fase é caracterizada pela mudança do que é desejado e de como esse desejo será saciado. Freud, relaciona a importância dos aspectos afetivos no comportamento do indivíduo por meio da busca dos seus objetos de prazer (XAVIER; NUNES, 2015).

Segundo Piaget, o desenvolvimento do indivíduo vai construindo estruturas de pensamento do mais simples ao mais complexo, através de um processo de equilíbrios sucessivos. Tal processo decorre das condições biológicas individuais e comunicação com o meio externo. O conhecimento está ligado à ação do sujeito de estruturar, organizar e explicar o mundo, a partir de suas experiências e vivências. “O conhecimento, não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada do sujeito, mas de construções sucessivas com elaboração de estruturas novas” (PIAGET, 1976, *apud* FREITAS, 2000, p.64).

Segundo o autor supracitado, o desenvolvimento é um processo contínuo dividido em estágios, sendo esses: sensório-motor, de 0 a 2 anos, caracterizado por movimentos reflexos, limitado em exercícios inatos progressivos e com as habilidades sendo adquiridas e os movimentos reflexos otimizados; pré-operatório, de 02 a 07 anos, representado pelo o aparecimento da função semiótica e simbólica, isto é, o aparecimento da linguagem, que será fundamental, porém não o suficiente, para o processo de desenvolvimento cognitivo, sendo o egocentrismo intelectual e social uma das características dessa fase (LA TAILLE, 2003); operatório concreto, de 07 a 11 anos, marcado pelo estabelecimento de relações sociais e pela percepção de opiniões distintas, integrando-as de forma lógica e diferente; por fim, operatório formal, de 12 anos em diante, fase em que a criança expande as capacidades obtidas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal, racionalizando sobre as hipóteses.

Vygotsky (1986), em seus estudos referentes ao desenvolvimento, considera que as funções humanas mentais nascem das relações com o meio, ou seja, a aprendizagem é um processo de trocas de experiências, das experimentações e das atividades realizadas; enfatiza a dimensão social, no processo de desenvolvimento humano, apesar das características individuais, já que o homem é um ser social. “O caminho do 17 objeto até a criança e deste até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1988, p. 33, *apud* WERNER, 2015, p.33-38). Para o autor não existe função mental inerte e imutável, ou seja, o cérebro possui grande maleabilidade, cuja estrutura é modificada e moldada de forma individualizada e ocorre ao longo da história da espécie.

Wallon, um grande estudioso da área, assegura que entre o indivíduo e seu meio há uma unidade indivisível e, em sua concepção de valor, o desenvolvimento cognitivo está dividido em quatro campos funcionais: movimento (ato motor ou motricidade), afetividade, inteligência e pessoa (formação do eu). No período primitivo da vida, os três primeiros campos da afetividade, motricidade e inteligência estão ligados e integrados, formando, assim, um quarto campo funcional, a formação da pessoa, embora ainda imaturos (DANTAS, 1990). Esses campos trabalham

de forma integrada, apesar de serem distintos, ou seja, o desenvolvimento humano está intimamente ligado ao ambiente.

Ele ressalta que o desenvolvimento humano tem períodos de crise, isto é, um ser humano é incapaz de se desenvolver sem vivenciar perturbações. Na criança, essas alterações estão presentes em cada um dos estágios de desenvolvimento, impondo um tipo exclusivo e diferenciado de comunicação com o outro; é um desenvolvimento conturbado.

É contra a natureza tratar a criança de forma fragmentada em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão idade de suas idades, ela é o único mesmo ser em curso de metamorfose, feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade (WALLON,2007, p.198)

O ato mental se desenvolve a partir do ato motor, elucidando que a trajetória do movimento é elaborada desde os movimentos reflexos, passando pelos movimentos involuntários até alcançar os movimentos voluntários da práxis. Wallon diz que a construção dessa trajetória é influenciada pelo meio associada à maturidade do encéfalo. Em outras palavras, a motricidade humana começa com a atuação no meio social, antes de poder modificar o meio físico. Para o autor existem cinco etapas no desenvolvimento humano, são essas: impulsivo-emocional de 0 a 01 ano, sensório motor e projetivo de 01 a 03 anos, personalismo de 03 a 06 anos, categorial de 06 a 11 anos e puberdade e adolescência. Em suma, o desenvolvimento é conceituado como um processo constante, não linear, composto por conflitos, retrocessos, rupturas e mudanças.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), um método frequentemente utilizado para se identificar o nível de desenvolvimento é a categorização por idade cronológica, através da divisão de grupos por faixas etárias. Porém, esses autores alertam para que, ao utilizar esse método, deve-se estar consciente de que faixas etárias são escala de tempo aproximadas, nas quais determinados comportamentos podem ser observados. Afirmam que ao enfrentarem os obstáculos encontrados diariamente, bebês, crianças, adolescentes e adultos são instigados a aprender a deslocar-se com controle e competência.

Gallahue e Ozmun (2005) descrevem as essas fases como: fase motora de movimentos reflexos que vai da concepção ao nascimento e é caracterizada por movimentos involuntários, reflexos, quando os bebês começam a conhecer o ambiente e que são a base para as fases, subsequentes; fase motora de movimentos rudimentares, do nascimento aos 24 meses, que acontecem com o amadurecimento e sua continuidade é previsível, além de englobarem movimentos estabilizadores, manipuladores e locomotores; fase motora de movimentos funcionais, dos 02 aos 10 anos, definida pela ampliação dos movimentos rudimentares, relacionados à exploração e experimentação e à capacidade de movimento do corpo expandida; fase motora de movimentos especializados, dos 10 anos até a senilidade, refere-se ao período de aperfeiçoamento das habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas.

Segundo Levin (1995), através de uma linguagem corporal própria, a criança descobre a si mesma, explora o mundo, conecta-se com seus pais, movimenta-se. Essas descobertas, realizadas por intermédio do corpo, deixam aprendizados concretos que podem vir a serem usados, de forma vantajosa, em caso de necessidade; o corpo e os gestos são essenciais para o desenvolvimento motor. Sabe-se que todos possuem capacidade de aprender, mas é possível perceber diferenças entre aprendizagem de uma nova habilidade executada por uma criança, por um adulto e por um idoso. Isso ocorre em virtude das características morfofuncionais, os es-

tados mentais que dão significado à ação e a rede de estruturas mentais associadas à produção de determinada habilidade serem distintas em cada idade (BASTOS, MANOEL, 2009).

Psicomotricidade

Em qualquer conduta humana existe sempre a ligação entre o aspecto motor e o aspecto cognitivo. É nessa ligação sistêmica que está a unidade do ser em ação e é exatamente por isso que a psicomotricidade se proclama como ciência da síntese, multifacetada, transdisciplinar e epistemologicamente coibida (FONSECA, 2008 *apud* FONSECA, 1984, 1992; FONSECA, 2001 e MARTINS, 2000).

A organização do cérebro resultou, segundo Fonseca (2008 *apud* Luria, 1975, 1977), da atividade motora do ser humano, precisamente na medida em que também a maturação do sistema nervoso da criança se forma pelo movimento corporal da criança em crescente maturidade de interação com o seu ambiente físico, objetual e sócio-histórico. Historicamente, o termo psicomotricidade surgiu depois de um discurso médico, basicamente neurológico, no início do século XIX, quando houve a necessidade de dar nomes às zonas do córtex cerebral. Essas zonas estão situadas além das regiões encefálicas destinadas à motricidade. Este termo psicomotor inicialmente foi utilizado por Wernicke, em 1870.

Com isso, o esquema estático anátomo-clínico não era mais satisfatório para explicar alguns fenômenos patológicos. Então, em 1870, com um enfoque neurológico, mencionou-se, pela primeira vez, a palavra psicomotricidade, que surgiu da necessidade de encontrar uma área para elucidar certos fenômenos clínicos (MORIZOT, 2010). Segundo Lorezon (1995), a psicomotricidade surgiu em 1907, com Ernest Dupré que, a partir de seus estudos clínicos, em 1909 afirmou a independência da debilidade motora antecedente do sintoma psicomotor de um possível correlato neurológico, quebrando a relação entre perturbação motora e síndrome. Dupré diz ser possível existirem alterações intelectuais sem apresentar dificuldade motora. Surgiram, assim, os primeiros trabalhos que contribuíram para o início de um conteúdo que estruturava elaborada reflexão sobre os movimentos corporais.

Falcão e Barreto (2009) citam Henry Wallon, que é considerado o precursor nos estudos que relacionam à psicomotricidade e à psicologia. Wallon, médico, psicólogo, em 1925, propunha o estudo da criança enquanto um ser completo a partir de uma concepção holística, onde o movimento e as emoções ocupavam um lugar de destaque na construção do conhecimento. Em suma, o movimento é a principal ferramenta na construção do psiquismo, enaltecendo-o como a primeira estrutura de relação com o meio; em seus relatos, evidencia comportamento tônico ligado à emoção e à estruturação do caráter, chamado de diálogo tônico-emocional. Suas pesquisas dão margem ao primeiro momento no campo psicomotor (FONSECA, 1988).

Piaget (1936), que através da ampla experimentação estudou a interrelação da psicomotricidade com a percepção, considerava a adaptação fundamental na sucessão de desenvolvimento cognitivo. Desta forma, a inteligência é uma adaptação ao meio ambiente, que requer primeiramente, por parte do indivíduo, a modificação dos reflexos primários pela manipulação dos objetos do meio. Segundo Alves (2006), Piaget diz que o desenvolvimento mental da criança acontece por etapas, de forma individual, precisando ser respeitado o próprio tempo. Nunes, Sisdelli e Fernandes (1994) descrevem que, para Gesell, a maturação e o crescimento neural são um fator decisório para o desenvolvimento da criança, ou seja, o ambiente pouco influencia-

va e seus estudos aprofundaram-se na maturação. Portanto, o indivíduo segue uma sequência genética.

Gesell elaborou uma escala de desenvolvimento de acordo com as faixas etárias, que avaliava a maturidade e a integridade sensório-neuromotora, com ajuda dos estágios comportamentais e o histórico da criança. Entre outros estudiosos desse período, destacam-se, também, Charcote com suas colaborações relacionadas às funções motoras, Head que define sua concepção de esquema corporal, além de Schilder e a imagem corporal, mediante a perspectiva da psicanálise (LEVIN, 2003).

Reeducação psicomotora

E as primeiras técnicas reeducativas, vinculadas aos distúrbios motores, são um marco, consolidando as bases da evolução psicomotora. Esse exame considerava a criança em suas diversas áreas da psicomotricidade, por meio da análise do comportamento psicomotor, o qual seria observado e registrado durante o exame. Além do exame, Guilmain organizou atividades que procuravam superar as dificuldades motoras, por meio de exercícios para reeducar a atividade tônica e a atividade de relação e de controle motor; acreditava que os distúrbios de comportamento poderiam ser tratados através da reeducação psicomotora. Falcão e Barreto (2009) relatam, que Ajuariaguerra, em seu Manual de Psiquiatria Infantil, com nitidez, define os transtornos psicomotores.

Ajuariaguerra (1980) definiu os grandes eixos da Psicomotricidade: coordenação estático-dinâmica e óculo manual, organização espacial e temporal da gestualidade instrumental, estrutura do esquema corporal, afirmação da lateralidade e domínio tônico. Para o autor, a função tônica, também é uma forma de relacionar-se com o outro, ou seja, rejeita que a psicomotricidade tenha um foco somente na função motora. Em 1963, a Psicomotricidade foi oficializada como uma nova especialidade, após a criação do Certificado de Reeducação concedido pelo Hospital de Henri Rouselle (MORIZOT, 2010).

Educação psicomotora

Le Boulch (1983) afirma que a corrente educativa da psicomotricidade desponta pela fragilidade da Educação Física, em razão dos professores de Educação Física não conseguirem proporcionar uma educação integral do corpo. Muitos desses professores focavam como objetivo principal de suas aulas a realização mecanicamente perfeita dos movimentos. Le Boulch defende, na escola, a presença de uma educação psicomotora em razão de sua ação pedagógica.

André Lapierre e Bernard Auconturier reestruturam os modelos já existentes, buscando compreender o indivíduo e assim ajudá-lo, levando em consideração os fatores emocionais presentes nos movimentos espontâneos, promovendo um espaço no contexto educativo e explorando as potencialidades para ajudar as crianças a superar suas dificuldades. Lapierre (1986) afirma que a educação psicomotora é de fundamental importância no desenvolvimento do sujeito pois o homem, a partir de sua própria ação e realização com o meio, constrói-se aos poucos. Assim como Le Boulch, o autor supracitado defende que educação psicomotora é imprescindível na formação de base da criança.

Morizot (2010) diz que as primeiras práticas eram voltadas às pessoas com deficiência

e eram realizadas em hospitais, escolas e instituições. Havia uma abordagem eletiva, destinada a alunos com dificuldades motoras enfatizadas no processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Terapia psicomotora

Para Bueno (1998), a psicomotricidade, no Brasil, adquire um novo enfoque, de terapia, a partir da chegada de Françoise Desobeau. Essa vertente utiliza o corpo, através de seus movimentos e sua expressividade, compreendendo em uma linguagem pré-verbal os conflitos e as dificuldades na relação entre o indivíduo, o outro e o objeto. Importa ressaltar que a terapia psicomotora é aconselhada para crianças normais ou como necessidades especiais que possuem dificuldades de comunicação, expressão corporal e vivência simbólica (NEGRINE, 2002). Portanto, a terapia psicomotora é um desdobramento da reeducação psicomotora. Assim, um grande interesse dos profissionais pelos trabalhos relacionados à área. Nessa época, através de Maria Beatriz Loureiro, foi fundado o Grupo de Atividades Especializadas - GAE, em São Paulo, fundamental para o avanço da psicomotricidade ao proporcionar diversos cursos de formação e, mais adiante, encontros nacionais e latino-americanos (FERNANDES; BARROS, 2015).

Em 1982, no Estado do Rio de Janeiro, foi realizado 1º Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, contando com a presença ilustre de estudiosos como André e Anne Lapierre, Françoise Desobeau e Armando Cavanha. Esse Congresso reuniu um público significativo de pessoas que buscavam novos conhecimentos no campo da psicomotricidade, quando foi definido, de acordo com Lorenzon (1995), que a psicomotricidade é uma ciência que tem como finalidade o estudo do homem, por intermédio do corpo em movimento e de suas conexões com seu meio interno e externo.

Certamente, um grande momento para a psicomotricidade no Brasil foi a regulamentação da profissão de psicomotricista, através da Lei N°13.794, publicada no Diário Oficial da União no dia 03 de janeiro de 2019. O ponto de partida da psicomotricidade no Brasil foi a reeducação psicomotora, mais adiante a educação, terapia e clínica psicomotora. Para Associação Brasileira de Psicomotricidade (2008) a psicomotricidade é a ciência que explora o homem e a sua conexão com o meio, interno e externo, através do corpo em movimento. O corpo é percebido pela criança, primeiramente através das sensações, mobilizações e deslocamentos, a partir das vivências.

Para Meur e Staes (1991), a psicomotricidade tem como objetivo evidenciar a relação entre a função motora e o desenvolvimento intelectual e afetivo, contribuindo, assim, para uma formação global da criança. Alves (2016) diz que psicomotricidade é a integração da motricidade e do psiquismo, está ligada à criança desde a vida intrauterina e segue ao longo de sua jornada, na sua vida cotidiana; através das ações a criança pode relacionar-se com o mundo e com os outros. Para a autora, está presente nos gestos e nas suas expressividades, no pensar, na realização e representação dos movimentos, através do corpo, na busca do equilíbrio, da postura, do ritmo, da tonicidade buscando o desenvolvimento das habilidades.

A psicomotricidade considera o indivíduo em sua totalidade, entrelaçando os aspectos físicos, afetivos e sociais, ou seja, o homem é modificado e modifica-se através de suas interações com o meio. Assis e Jobim (2008) dizem que psicomotricidade é a habilidade psíquica que converte a imagem para ação, através de estímulos que geram movimentos adequados. Conforme Oliveira (2015), a psicomotricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento

integral da criança ao utilizar o movimento como ferramenta de conhecimento do corpo, através das percepções e sensações.

FUNÇÕES PSICOMOTORAS

Ao realizar os movimentos corporais, o sujeito fará uso de sua motricidade para comunicar-se, explorar o meio, firmando suas relações afetivas e estruturando-se como um ser social. A partir das experiências concretas, as noções essenciais para o desenvolvimento intelectual são desenvolvidas (ALVES, 2012).

O desenvolvimento das funções psicomotoras é estimulado pela compreensão e integração dos movimentos corporais, associados à integridade de condutas psicomotoras, exigindo a exploração dessas estruturas desde o nascimento. Essas funções encontram-se subdivididas em conceitos, para um melhor entendimento: conceitos funcionais e relacionais (ALVES, 2016).

Os fundamentos da psicomotricidade estão relacionados às estruturas psicomotoras que com o decorrer do tempo progridem, possibilitando a estruturação do indivíduo em relação ao seu eu e o seu meio. Ressalta-se, que o processo educacional está correlacionado à autoimagem, à inserção ao meio, às ideias e sensações, às funções orgânicas, ao movimento e às funções do sistema nervoso. Portanto, se houver algum comprometimento dessas funções, o processamento e a organização das informações necessárias para um bom desenvolvimento poderão ser prejudicados, uma vez que a coordenação motora originada no córtex cerebral.

A medula espinhal é uma estrutura composta por células nervosas e localizada no canal interno das vértebras, tem aparência de um cordão cilíndrico que conduz os impulsos nervosos das regiões do corpo até o encéfalo, produzindo os impulsos e coordenando as atividades musculares e reflexos. Para a execução dos movimentos considerados simples, as estruturas cerebrais do indivíduo precisam ter uma organização de diversos e independentes segmentos do sistema motor (SCHMIDT, 1991).

Coordenação motora

Ao longo da jornada da vida, com o amadurecimento neurológico, as vivências e experiências, ocorrerá uma melhor compreensão da execução do movimento (SILVA e GIANNICHI, 1995). A referida compreensão, associada a diversos outros aspectos, concederá um alicerce coordenativo mais abrangente para o relacionamento do homem com o ambiente. Dentre os fatores relacionados ao desenvolvimento da coordenação, importa citar a individualidade biológica da criança e a diversidade de fatores ambientais.

A coordenação motora é caracterizada por uma sucessão de movimentos, objetivos, realizados pelo trabalho em conjunto do sistema nervoso central e musculatura esquelética e influencia diretamente no controle dos movimentos do dia a dia, nas atividades recreativas e esportivas, dos mais simples aos mais complexos, além de auxiliar no desenvolvimento da fala e da escrita. Para que o ser humano possa manusear os objetos do ambiente em que está inserido, é necessário dominar certas habilidades (OLIVEIRA, 2015).

A coordenação motora, segundo Weinick (1991) está relacionada a diversos fatores que condicionam o seu desenvolvimento de forma complexa, tais como condições funcionais, intra-

muscular, capacidade de aprendizagem, adaptação e reorganização motora, repertório de movimento, lembrando que a idade, enfermidade, entre outros, devem ser considerados. Moreira (2000) expressa que a coordenação motora é resultado de muitas variáveis, comandadas pelo SNC, enfatizando que vários fatores precisam estar conectados para que haja a variação de movimentos. Assim, ressalta-se que a maturação dos sentidos como visão, audição e tato são determinantes para o aperfeiçoamento da coordenação.

A coordenação motora global está relacionada ao conhecimento do esquema corporal do sujeito, associado ao equilíbrio postural, e advém da atividade dos grandes músculos e sua capacidade de execução de movimentos amplos e complexos, de forma harmoniosa e econômica. A partir das experimentações, movimentações, o sujeito busca o seu eixo corporal, melhora seu equilíbrio, coordenando seus movimentos, tendo entendimento do seu corpo e das posturas. Por meio da coordenação motora global em conjunto com as diversas experimentações, a criança, com o decorrer do tempo, consegue ter a capacidade de dissociação dos movimentos (OLIVEIRA, 2015).

Outro elemento que compõe a coordenação motora é a coordenação motora fina. Para Oliveira (2017) a coordenação motora fina relaciona-se à habilidade e à destreza manual, proporciona a ativação de uma grande quantidade de músculos pequenos, de forma eficiente, na execução das habilidades motoras, facilitando o manejo de objetos pelo corpo, ou seja, é a capacidade de realizar movimentos, utilizando as mãos e dedos de forma apurada. Existe uma grande quantidade de habilidades motoras finas ao escrever, recortar papel, encaixar peças, atividades de digitação, crochê, entre outras (ALVES, 2012). A coordenação motora fina está relacionada à dissociação digital fina, exigindo uma maior precisão, tendo como finalidade a preensão delicada; implica o uso das mãos e do cérebro ao mesmo tempo, salientado que as crianças exploram o mundo através das mãos (NICOLA, 2013).

Alves (2016) considera a coordenação de atividades global dinâmica como a capacidade de atuar com deslocamentos, conscientizando-se de cada ato. Salienta o prazer e sentimento nas ações. Para o desenvolvimento da coordenação motora global dinâmica, faz-se necessário que as atividades realizadas decorram de uma sequência inicialmente simples combinadas, buscando o trabalho primeiramente de forma ampla e posteriormente específica. Ambas as coordenações requerem a necessidade do equilíbrio no desenvolvimento, tanto na coordenação quanto na realização dos movimentos, e a parte do cérebro mais atuante na coordenação de sequência de movimentos do corpo, equilíbrio, manutenção da postura e tônus muscular é o cerebelo.

Assim sendo, entende-se que o cérebro é o responsável pela coordenação do movimento de aproximadamente 600 músculos e 200 ossos. Cada segmento da área motora corresponde a um tipo de movimento.

MARCO METODOLÓGICO

Projeto de pesquisa

Este artigo, quanto à abordagem, conduziu-se de forma qualitativa, quanto à natureza, caracterizou-se como aplicada, pois gerou conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos; quanto aos objetivos, foram de caráter exploratório, pro-

porcionando maior familiaridade com o problema, visando a torná-lo mais explícito. Quanto aos procedimentos, realizou-se uma pesquisa de estudo de casos múltiplos que, de acordo com Gerhardt, Silveira (2009, p. 39) “podem decorrer segundo uma perspectiva interpretativa, que procura compreender e apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador”. Envolveu, também, levantamento bibliográfico, por meio de uma revisão integrativa de literatura, método que tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre a psicomotricidade e o processo de aprendizagem escolar de maneira sistemática, ordenada e abrangente, envolvendo, ainda, referências sobre a utilização dos testes Avaliação psicomotora - à luz da psicologia e da psicopedagogia; Bateria Psicomotora (BPM), a Escala de Desenvolvimento Motor - EDM; e Movement Assessment Battery for Children-2 - MABC-2. Esses testes já foram analisados e publicados por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos e páginas de web sites no período de 2004 a 2020, de modo que permitiu a análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). O desenvolvimento da pesquisa seguiu as etapas: identificação do tema para elaboração da revisão integrativa; busca dos critérios de inclusão e exclusão de estudos estabelecidos; busca na literatura e informações nos estudos selecionados de acordo com os critérios pré-determinados; categorização dos estudos, assim como a avaliação de todos os estudos e síntese do conhecimento que foram incluídos nesta pesquisa; apresentação; e análise dos resultados.

ACRÔNIMO	DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO
P	População	Crianças 03 e 13 anos.
I	Intervenção ou indicador	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação psicomotora - à luz da psicologia e da psicopedagogia; • Bateria Psicomotora (BPM); • Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) • Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2)
C	Comparação ou controle	Não se aplica
O	Desfecho	A relação entre o perfil psicomotor e o processo de aprendizagem escolar

Fonte: Própria autora.2021

Na seleção dos estudos, foram seguidas as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses - PRISMA. PRISMA é um conjunto mínimo de itens com base em evidências que visa a ajudar os autores a relatar uma ampla gama de revisões sistemáticas e meta-análises, usadas principalmente para avaliar os benefícios e danos de uma intervenção de saúde.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo definida aqui como análise temática, que trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo. A análise temática para Minayo (2007, p. 316) “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

Tipo de pesquisa

Descritiva/Bibliográfica/Revisão Integrativa de Estudo de Casos Múltiplos.

Enfoque

Qualitativo.

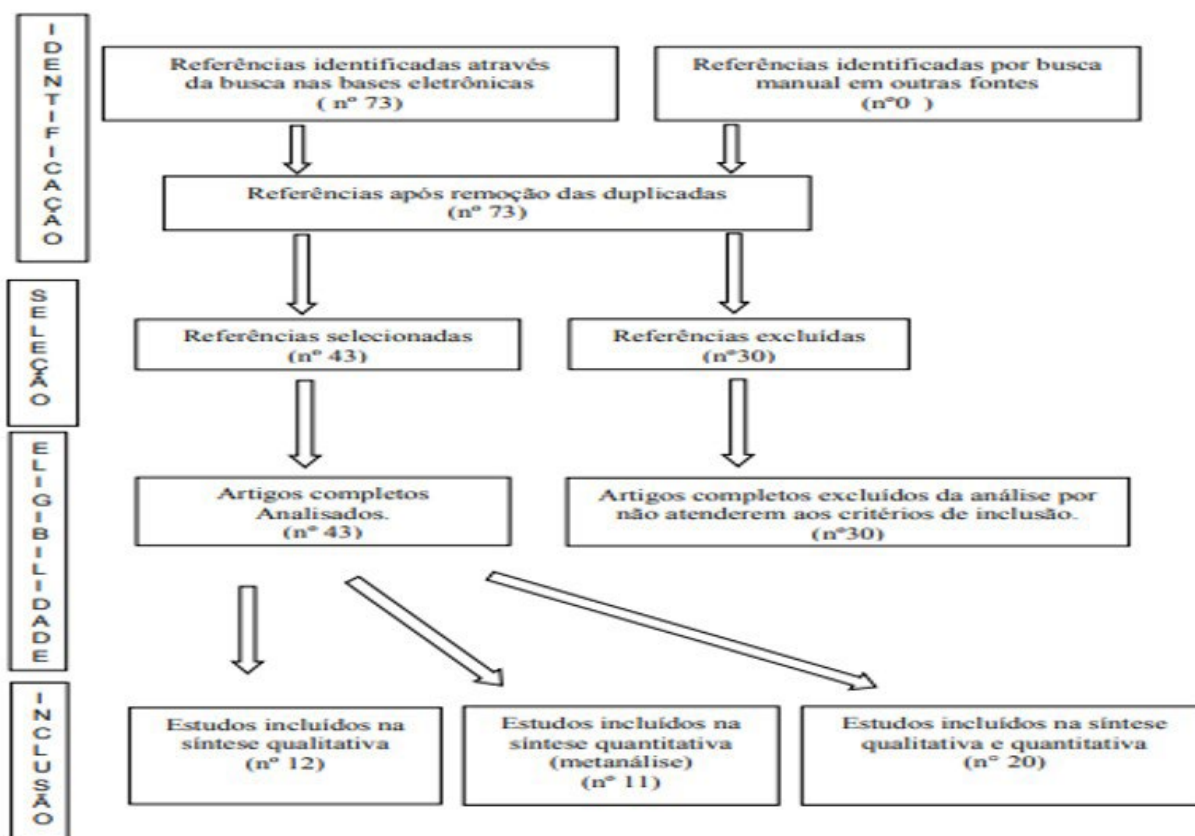
POPULAÇÃO E AMOSTRA

População: Obras relacionadas à investigação do perfil psicomotor de alunos de escolas brasileiras, de ambos os sexos, com ou sem dificuldades na aprendizagem. Amostra: 43 obras que foram produzidas com Avaliação psicomotora - à luz da psicologia e da psicopedagogia, Bateria Psicomotora - BPM, Escala de Desenvolvimento Motor - EDM e Movement Assessment Battery for Children² - MABC-2. Os referidos testes foram aplicados em escolares na faixa etária entre 03 e 13 anos.

Técnica e Instrumentos de Coleta de Dados

O desenvolvimento da pesquisa seguiu através de 6 etapas: 1) identificação do tema para elaboração da revisão integrativa; 2) busca dos critérios de inclusão e exclusão de estudos estabelecidos; 3) busca na literatura e informações nos estudos selecionados de acordo com os critérios pré-determinados; 4) categorização dos estudos, assim como a avaliação de todos os estudos e síntese do conhecimento que foram incluídos nesta pesquisa; 5) apresentação e 6) análise dos resultados. Para a elaboração da questão norteadora foi aplicada a estratégia PICO. Na seleção dos estudos, foram seguidas as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses - PRISMA. A técnica e os instrumentos de coleta de dados permitiram sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre a psicomotricidade e o processo de aprendizagem escolar, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. Os quadros a seguir explicam as fases de busca na literatura e informações nos estudos selecionados de acordo com os critérios pré-determinados dos resultados da seleção dos artigos da Revisão Integrativa.

Fluxograma de PRISMA de identificação, seleção e inclusão dos artigos, para o desenvolvimento da pesquisa. Manaus, Amazonas, 2021.



Os estudos selecionados envolvem referências sobre a utilização dos testes Avaliação psicomotora - à luz da psicologia e da psicopedagogia, Bateria Psicomotora - BPM, Escala de Desenvolvimento Motor - EDM e Movement Assessment Battery for Children-2 - MABC-2.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Organização dos Resultados

Mediante a análise dos sete trabalhos relacionados à Avaliação psicomotora - à luz da psicologia e da psicopedagogia, desenvolvida por Gislene Campos de Oliveira (2002), que buscou avaliar estudantes identificando possíveis desordens no perfil psicomotor, as quais podem ser responsáveis por diferenças evolutivas no processo de aprendizagem, verificou-se que o comprometimento nas habilidades psicomotoras podem influenciar de forma negativa no aprendizado do aluno, influenciando no rendimento escolar. Importa ressaltar a importância da avaliação psicomotora precoce para a identificação de possíveis dificuldades e a inclusão de atividades psicomotoras, a fim de sanar atrasos no processo de aprendizagem.

Silvério e Cunha (2016) ao investigarem o perfil psicomotor de crianças de 07 e 08 anos, do 2º ano, de uma escola pública, que não apresentavam dificuldades na aprendizagem, encontraram perfil psicomotor adequado quanto às habilidades esperadas, em cada fase do desenvolvimento. O estudo destaca a contribuição do perfil psicomotor adequado para o processo de aprendizagem de crianças em idade escolar e a importância da avaliação psicomotora, a fim de

detectar possíveis desordens motoras.

Por sua vez, Fávero (2004) pesquisou a relação entre desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da linguagem escrita, em alunos de uma escola pública e particular, do 3º ano do ensino fundamental. No aspecto geral, os alunos da escola pública apresentaram resultados inferiores ao da escola particular, sendo que os alunos com dificuldades na escrita apresentaram nível abaixo do esperado em quatro das cinco habilidades analisadas, sendo elas: coordenação e equilíbrio, lateralidade, orientação espacial e temporal.

Venâncio *et al.*, (2016) realizou a aplicação de testes psicomotores em estudantes de 07 a 09 anos, do sexo masculino, verificando a importância de atividades psicomotoras nas aulas de Educação física. O estudo buscou identificar os componentes que se encontravam menos desenvolvidos nos alunos estudados do grupo se encontrava dentro do nível de desenvolvimento esperado para a idade; porém, aqueles que se encontravam com defasagens, passaram a ter intervenções nas aulas de educação física, com a realização de atividades psicomotoras e obtiveram melhoras significativas nos componentes que anteriormente encontravam-se com abaixo do esperado para a idade, colaborando no desenvolvimento das habilidades básicas para o processo de aprendizagem.

Pereira e Calsa (2014) ao estudarem um grupo de estudantes de 04 a 05 anos, que apresentavam atrasos nas noções topológicas e nas habilidades psicomotoras relacionadas ao esquema corporal e espaço temporal, após a realização de intervenção pedagógica, evidenciada a tomada de consciência e desenvolvimento motor, os dados revelaram melhorias significativas nas áreas relacionadas. O estudo revelou que a realização de intervenção pedagógica pode colaborar de forma positiva ao recuperar possíveis atrasos, principalmente relacionados às habilidades básicas para o processo de aprendizagem.

Souza (2015), ao realizar um estudo de caso com uma criança de 09 anos que apresentava déficit de atenção em sala nas atividades de leitura, escrita e cálculo; encontrou resultados semelhantes. Embora a estudante apresentasse perfil psicomotor bom na maioria dos fatores analisados, nos subfatores relacionados à equilíbrio, ao espaço temporal e à praxia fina apresentou médias aquém do esperado. Almeida (2014), investigando o perfil psicomotor de crianças de 08 a 12 anos com dificuldades de aprendizagem, verificou que, de uma maneira geral, a amostra apresentava o perfil psicomotor normal, apesar de algumas crianças apresentarem dificuldades na realização de algumas tarefas e não terem sido evidenciados grandes problemas psicomotores. Hypólito e Ferreira (2016) verificaram que estudantes de escola pública do 3º ano, que apresentaram menor desempenho nas médias escolares, apresentaram coeficientes menores na bateria de testes psicomotores, mais especificamente nas habilidades relacionadas à praxia global e fina. O estudo sugere uma relação significativa entre o desempenho motor e a aprendizagem.

Zanella (2014), ao investigar o desempenho de crianças com Desordem Coordenativa Desenvolvidor com idades entre 06 e 07 anos, a partir da implementação de atividades motoras mediante ao processo de intervenção, verificou-se que a participação em programas direcionados podem influenciar de forma positiva, proporcionando uma melhoria no desempenho das habilidades motoras, podendo assim trazer benefícios na vida escolar e cotidiana das crianças. Corroborando com os estudos supracitados. Pinheiro (2015), ao realizar um estudo comparativo entre o desempenho de crianças brasileiras e do Reino Unido, usando o protocolo MABC2, em

crianças de 04 a 08 anos, encontrou diferenças significativas entre elas, sendo que as brasileiras apresentaram os piores desempenhos; possivelmente o resultado é reflexo de diferenças socio-econômicas e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade é uma ciência que estuda o homem de forma integral, relaciona-se com a motricidade e o psiquismo, tendo como objeto primordial o movimento. O desenvolvimento humano é gradativo, acontecendo em todas as etapas da vida. No decorrer desse processo, as funções psicomotoras se fazem presentes em pequenos gestos, proporcionando ao indivíduo desenvolvimento, conhecimento de si, do mundo e dos outros. No âmbito educacional, a psicomotricidade é uma ferramenta pedagógica de grande relevância, possui uma relação estreita com os processos de aprendizagem, ao compreender o sujeito de forma ampla respeitando seus aspectos emocionais, motores e cognitivos. Nessa proposição teórica, o presente estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre o perfil psicomotor e o processo de aprendizagem em escolares.

Os resultados revelaram e permitiram ratificar que o comprometimento das habilidades motoras de base pode influenciar, de forma negativa, no processo de aprendizado do aluno, podendo gerar dificuldades na realização das atividades escolares e que a identificação do perfil psicomotor dos estudantes, em caso de distúrbios motoras, orienta à inclusão atividades psicomotoras a fim de minimizar ou sanar as dificuldades encontradas.

REFERÊNCIAS

SILVA, J., Dantas, L., Cattuzzo, M., Walter, C., Moreira, C., & Souza, C. (2006). Teste MABC: aplicabilidade da lista de chegada na região Sudeste do Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências Desporto*, Vol. 3 (6), 356-361

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. *Psicologia do Desenvolvimento*. 4. ed. Fortaleza: Eduece, 2015.

PIAGET, J., INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

LA TAILLE, Y. Prefácio. In: PIAGET, J. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

WERNER, Jairo. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 33-38, Apr. 2015. Available from . Access on 31 May 2020. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1349>.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M.K. *Piaget, Vygostsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

WALLON, Henri. *A evolução da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças,*

adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2003.

BASTOS, Luís Pinto Tourinho Dantas, JESUS, Manoel Edison de. Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação Movimento, vol. 15, núm. 3, julho-septiembre, 2009, pp. 293-313.

FONSECA, Vitor da. Cognição e Aprendizagem. Lisboa: Âncora Editora, 2001.

MARTINS, R. Dificuldades de Aprendizagem - Estudo de perfis de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, em variáveis do âmbito psicomotor, cognitivos, sócioemocional e do desempenho escolar. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2000.

MARTINS, R. Dificuldades de Aprendizagem - Estudo de perfis de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, em variáveis do âmbito psicomotor, cognitivos, sócioemocional e do desempenho escolar. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2000.

LOREZAN, AMMD. Psicomotricidade: teoria e prática. Porto Alegre. Edições EST, 1995.

FALCAO, H. T; BARRETO, M. A. M. Breve histórico da psicomotricidade. Ensino e Ambiente. Centro Universário de Volta Redonda, v .2, n 2, pg. 84 -96, 2009.

ALVES, Fátima. A infância e a psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FERNANDES, Danilo Geraldo Damasceno; BARROS, Celemar Lopes. Psicomotricidade: conceito e história, Revista Conexão Eletrônica, Três lagoas, MS, v.12, n 1, 2015, Periódico. Disponível em: www.revistaconexao.aems.edu.br. acesso 02 julho de 2020.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEBOUCH, J (1988). Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Artmed, Porto Alegre.

LAPIERRE, Anne. A psicomotricidade relacional e sua aplicação à infância inadaptada. In: BATISTA, M.I.B.; VIEIRA, J. L. Textos e contextos em psicomotricidade relacional. Vol. 2, p. 57 Fortaleza: RDS Editora, 2013.

MORIZOT, Regina, A história da psicomotricidade e SBP, Artigo revisado e atualizado do original publicado em PRISTA, Rosa Maria (Org), As Formações Brasileiras em Psicomotricidade, Revista Mosaico (Edição Histórica). São Paulo: All Print Editora, 2010.

BUENO, Jocian Machado. Psicomotricidade: teoria e prática. São Paulo: Lovise, 1998.

NEGRINE, Airton. Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Palloti, 1986.

LOREZAN, AMMD. Psicomotricidade: teoria e prática. Porto Alegre. Edições EST, 1995.

_____. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Gentil Avelino Tilton. Valentini, N. C., Ramalho, M. H., & Oliveira, M. A. (2014). MovementAssessmentBattery for Children-2: translation, reliability, and validity for Brazilian children. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 733-740. Doi: 10.1016/j.ridd.2013.10.028.

SCHMIDT, Richard. Motor Learning and performance: from principles to practice. Champaign: Human Kinetics Books; 1991.

MOREIRA, Édison de Souza. Telencéfalo IV: planejamento e desenvolvimento do movimento. Volta Redonda: Unifoa, 2017. 22 v.

SOUZA, C., Ferreira, L., CATUZZO, M. T., & CÔRREA, U. C. (2007). O teste ABC do movimento em crianças de ambientes diferentes. *Revista Portuguesa de Ciência e Desporto*, 7(1), 36-47.

MAGILL R. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. (2000, 5. ed., publicado nos EUA em 1998), Motriz, 6 (1): 35-36.

Gestão participativa e a construção de uma escola inclusiva inovadora

Participative management and the construction of an innovative inclusive school

Cleuza Maria Carneiro Barros

Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA Pós graduada em Gestão escolar- PROGESTÃO Universidade Estadual do Amazonas- UEA Mestre em Ciências da Educação - UNADES <https://orcid.org/ID:0000-0002-0222-5639> <http://lattes.cnpq.br/9745842580474869>

Michelle Katula Siqueira Ribeiro

Graduada em Pedagogica pela - (UNIASSELVI) Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol- UNADES- PY

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.8

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral descrever de que maneira as ações da gestão participativa de uma escola da rede estadual de ensino de Parintins-AM influenciam a construção de uma escola inclusiva inovadora. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar, na literatura existente, os principais estudos que abordam a 'Gestão Participativa' e 'Educação Inclusiva'; 2) Conhecer o nível de participação da família do aluno na escola; e 3) Apresentar o quantitativo de alunos que há na sala de aula e que utilizam a Educação Inclusiva. Metodologicamente, tratou-se de uma Pesquisa de Campo, com enfoque qualitativo, tendo como método de coleta de dados a aplicação de Questionários do tipo fechado, contendo 02 perguntas. Os sujeitos participantes foram 10 professores pertencentes à instituição de ensino. A pesquisa mostrou que altos níveis de envolvimento dos padres estão correlacionados com melhor desempenho acadêmico, melhor desempenho acadêmico, atitudes mais positivas na escola, taxas mais altas de conclusão de tarefas, menos colocações na educação especial, retenção escolar, menores taxas de fuga e menos suspensões.

Palavras-chave: gestão participativa. escola inclusiva. escola inovadora.

ABSTRACT

This research aimed to describe how the actions of participatory management of a school in the state education network of Parintins-AM influence the construction of an innovative inclusive school. To this end, the following specific objectives were outlined: 1) To identify, in the existing literature, the main studies that address 'Participatory Management' and 'Inclusive Education'; 2) Know the level of participation of the student's family in the school; and 3) Present the number of students in the classroom who use Inclusive Education. Methodologically, it was a Field Research, with a qualitative approach, having as a method of data collection the application of closed-type questionnaires, containing 02 questions. The participating subjects were 10 teachers belonging to the educational institution. Research has shown that high levels of priest engagement are correlated with better academic performance, better academic performance, more positive attitudes at school, higher rates of assignment completion, fewer special education placements, school retention, lower dropout rates, and less suspensions..

Keywords: participative management. inclusive school. innovative school.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo describir cómo las acciones de gestión participativa de una escuela de la red estatal de educación de Parintins-AM influyen en la construcción de una escuela inclusiva innovadora. Para ello, se trazaron los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar, en la literatura existente, los principales estudios que abordan la 'Gestión Participativa' y la 'Educa-ción Inclusiva'; 2) Conocer el nivel de participación de la familia del estudiante en la escuela; y 3) Presentar el número de estudiantes en el aula que utilizan Educación Inclusiva. Metodológica-mente, fue una Investigación de Campo, con enfoque cualitativo, teniendo como método de recolección de datos la aplicación de cuestionarios de tipo cerrado, conteniendo 02 preguntas. Los sujetos participantes fueron 10 docentes pertenecientes a la institución educativa. Las investiga-ciones han demostrado que los altos niveles de participación de los sacerdotes se correlacionan

con un mejor desempeño académico, mejores actitudes académicas, actitudes más positivas en la escuela, tasas más altas de finalización de tareas, menos colocaciones en educación especial, retención escolar, tasas más bajas de abandono escolar y menos suspensiones.

Palabras-clave: gestión participativa. escuela inclusiva. escuela innovadora. parintins.

INTRODUÇÃO

Um dos fatores que determinam a construção da escola inclusiva é o grau de envolvimento e responsabilidade assumidos pelos membros da comunidade educativa: famílias, professores, alunos e demais atores sociais. A participação da comunidade, para ser genuína, deve ser democrática, e isso requer um contexto escolar que ofereça oportunidades de aprender e praticá-la.

A relevância dessa pesquisa está na busca e compreensão da complexidade e especificidades exigidas para a progressão da gestão escolar, e aos incontáveis desafios enfrentados no seu cotidiano. Por conta disso se faz necessário um estudo de caso afim de encontrar subsídios para minimizar tais desafios na construção de uma escola democrática inovadora inclusiva.

Na perspectiva de uma gestão democrática que possa instigar muitos gestores a fazerem uma reflexão a respeito de sua prática pedagógica, busca-se construir um ambiente democrático nas escolas, e como consequência uma gestão participativa onde se evidenciará a responsabilização de cunho pedagógico. Um dos grandes desafios para a gestão educacional é trabalhar todas às dimensões da escola, não só administrativa, mas principalmente à gestão pedagógica, onde o gestor também deve ser o mediador do ensino - aprendizagem.

É necessário elencar que um dos grandes desafios no gerenciamento das escolas é buscar por uma educação de qualidade, sendo este um dos pontos fundamentais para garantir a qualidade do ensino ofertado. Assim sendo, uma escola inclusiva requer uma dinâmica participativa e reflexiva, pois sem essa reflexão não teremos uma escola democrática e inclusiva, evidente no título deste projeto em andamento.

O gestor escolar, ao buscar o equilíbrio entre os aspectos administrativos e pedagógicos, deve priorizar como essencial à qualidade, onde esta vai interferir diretamente no resultado da formação dos alunos, promovendo, com isso, as necessárias condições para o desenvolvimento do mesmo. Na construção de uma escola inclusiva, esta pesquisa mostra-se importante para o contexto social e educacional contemporâneo do município de Parintins, no que tange principalmente à gestão democrática pautada nos alicerces de uma escola inclusiva. Essa interpretação evidencia que a gestão não está presa apenas ao contexto escolar, mas em um contexto maior, ou seja, na sociedade.

MARCO TEÓRICO

Mediante a prática participativa é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo. A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação

consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e seus resultados. Esse poder é resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetadas à unidade social de vigor e direcionamento firme.

Gestão participativa

A gestão participativa destaca a participação e o empoderamento das pessoas em todos os aspectos da gestão, empregando o envolvimento significativo de todas as partes interessadas relevantes da escola no processo de tomada de decisão. Por meio da gestão escolar participativa, as partes interessadas desenvolvem uma apreciação genuína da democracia. A compreensão do significado de gestão já pressupõe:

[...] em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 1996, p. 37).

Na gestão participativa, há consulta aos colaboradores e consideração séria de suas opiniões antes de tomar uma decisão, tratando-se de uma abordagem da liderança que leva à descentralização do poder. A participação de tais colaboradores na gestão das instituições de ensino é fundamental para que os seus objetivos pedagógicos sejam alcançados. O nível de envolvimento nos vários programas e atividades escolares pode determinar o nível de esforço que eles colocam em seu trabalho e seus objetivos dependem da eficiência e eficácia de seus membros.

Lück (1996) define a gestão participativa como um processo no qual os subordinados compartilham um grau significativo de poder de decisão com seus superiores imediatos. Gadotti (2004) considera a gestão participativa como uma iniciativa realizada pelo gestor da escola para envolver os colaboradores, quando apropriado, na tomada de decisão. O que é transferido pelo gestor da escola para os colaboradores tende a ser autoridade, responsabilidade e prestação de contas. A gestão participativa não precisa ser percebida como um instrumento de abdicação de autoridade por parte dos gestores da escola, uma vez que eles permanecem responsáveis pelo cumprimento dos objetivos traçados na escola.

À luz dessa afirmação, Libâneo (2001) postula que a gestão participativa não significa que os diretores das escolas entreguem o controle da organização aos colaboradores, ou que os colaboradores tenham poder de veto sobre as ações dos diretores das escolas, ou que uma gestão autoritária estilo nunca é usado. Situações e metas influenciam o estilo de gerenciamento a ser usado.

Alarcão (2004) define a gestão participativa como um modo de operação organizacional em que as decisões relativas às atividades são tomadas pelas próprias pessoas que executam essas decisões. Ainda para a autora, a gestão participativa trata-se de uma oportunidade oferecida aos colaboradores de participarem dos processos de tomada de decisão, que leva à melhoria do desempenho, crescimento pessoal e motivação intrínseca. Essa visão demonstra que a participação da equipe na tomada de decisões pode ter efeitos positivos para a organização e os colaboradores, desde que o processo tenha sido bem executado. Dessa maneira:

[...] o desenvolvimento de uma prática institucional compartilhada, que assuma responsabilidades em conjunto na realização de atividade coletiva, emana toda a energia criadora de um grupo social capaz de observar os desafios das perspectivas burocráticas, de conflitos, culturais, mas também de perceber a autogestão como força motriz de uma gestão, e em especial na educação básica. Nessa trajetória, as mudanças começam a partir do momento em que a escola é vista como uma organização, com uma equipe gestora, que tenha compromisso na formação do cidadão numa sociedade em que ainda prevalece a exclusão e a falta de cidadania, perceptíveis no interior das instituições escolares na prática de administração, que tem sido mais empresarial do que escolar, com o foco na formação e na aprendizagem do educando (MEDEIROS, 2008, p. 34).

As escolas têm a tarefa de lançar a ‘pedra fundamental’ no processo de criação de mão de obra de qualidade, influenciada pela sua gestão. A participação de pais, professores, membros da comunidade e alunos é a base da boa gestão escolar, podendo ser direta ou por meio de representação. Isso garante que todas as partes interessadas sintam que têm uma participação e não são excluídas, requerendo o uso de uma gestão estratégica, onde cada escola decide o seu caminho a seguir (FERREIRA, 1998). Ao fazê-lo, a escola deve levar em consideração a sua posição estratégica atual, as influências externas presentes e futuras. Esta é uma das principais responsabilidades da gestão escolar, que deve garantir um senso de direção claro e compartilhado, uma vez que:

Gestão na educação está calcada nos princípios da sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (FERREIRA, 1998, p.17).

As escolas são desafiadas a identificar como o poder e a autoridade podem ser compartilhados de maneira apropriada para facilitar a autogestão e melhorar a tomada de decisões. A participação ativa e o envolvimento na tomada de decisões encorajam a priorização do investimento dentro dos contextos da escola e das pessoas envolvidas. A gestão da escola é composta por representantes de vários grupos de partes interessadas, o que ajuda a melhorar as relações escola-comunidade ao envolver as partes interessadas no processo formal. Ao pensar a escola, “os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante” (ALARCÃO, 2004, p. 85).

Um dos principais resultados da gestão participativa encontra-se no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em todas as etapas de ensino. Por meio da gestão participativa, os gestores não conseguem manipular facilmente outras partes interessadas; os professores recebem um senso de controle sobre suas próprias vidas profissionais; as desigualdades de poder são equilibradas; e recursos adicionais tornam-se disponíveis para as escolas.

Educação Inclusiva

A escola inclusiva é uma escola onde todas as crianças são ensinadas a compreender e valorizar as diferenças humanas. Professores e administradores recebem o apoio necessário para incluir todos os alunos nas salas de aula do ensino regular. As preocupações dos pais com os filhos são levadas com gravidade. A aprendizagem de apoio e a instrução pelos pares são estratégias usadas em toda a escola (SASSAKI, 2017). Onde todas as crianças têm a oportunidade de desenvolver amigos verdadeiros, não apenas colegas de trabalho ou ajudantes. Na escola inclusiva, toda a comunidade honra a diversidade e apoia a educação de qualidade para todos os alunos. Conforme o art. 3º, inciso IV, a Declaração de Salamanca (1994) descreve:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou população nômade, crianças pertencentes a minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que tem deficiências graves.

A inclusão envolve todos os tipos de práticas que são, em última análise, práticas de bom ensino. O que os bons professores fazem é pensar com consideração nas crianças e estender maneiras de alcançar todas as crianças. Eventualmente, um bom ensino é uma relação entre duas pessoas. Os bons resultados adquirem para os professores porque eles entram nessa relação. A inclusão é muito importante e fornece mais opções para as crianças como formas de aprender. Está estruturando as escolas como uma sociedade onde todas as crianças podem aprender. Mas não há fórmula para se tornar um professor inclusivo ou uma escola inclusiva. Não é um sistema predefinido. Por isso:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p.119).

A inclusão é baseada na crença de que as pessoas/adultos trabalham em comunidades inclusivas; trabalhar com pessoas de diferentes raças, religiões, aspirações, deficiências. No mesmo estrato, crianças de todas as idades devem aprender e crescer em ambientes que se pareçam com os ambientes em que acabarão por trabalhar. Para Sasaki (2017), quando existe uma boa inclusão, a criança que necessita da inclusão não se destaca. A forte participação dos pais inclui no currículo inclusivo, os alunos fazendo escolhas e muito envolvimento direto e direto.

Segundo Ainscow (2019), educação inclusiva significa trabalhar os professores com os alunos naquela situação que é adequada para uma população diversa de alunos. Também significa que o professor pode precisar de outra perspectiva e metas para os alunos, e é complexo fazer com que os professores façam isso. A realização da educação é um direito de todas as crianças em suas próprias escolas, onde os professores da sala de aula têm a autoridade e a responsabilidade final por educá-los. Isso não significa que todas as crianças receberão necessariamente todos os serviços de instrução na sala de aula regular. Para efetivar a inclusão,

[...] é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais (FIGUEIREDO, 2000, p.68).

A educação inclusiva não significa que os alunos devem perder cada minuto do dia escolar em aulas de educação geral, que os alunos nunca recebem instrução em pequenos grupos ou individualizada, ou que os alunos estão em aulas de educação geral para aprender apenas o currículo básico. Significa, em vez disso, que se uma equipe disciplinar treinada decidir que os alunos precisam de instrução além do currículo de desenvolvimento normal, precisam de serviços além da capacidade dos professores da sala de aula (por exemplo, capacitação de mobilidade ou leitura de fala) ou serviços especializados, então eles (o que inclui a sala de aula professor) garante que os alunos recebam essa ajuda em sua escola comunitária.

Além disso, os professores da sala de aula são responsáveis por orquestrar todos os

elementos necessários de seu plano de programa. Alguns educadores sugeriram que a inclusão significa livrar-se de educadores especiais de educação especial e de um contínuo de serviços” (por exemplo, instrução individualizada e tutoria). Acreditamos que a inclusão significa que esses elementos são trazidos para a sala de aula regular (MANTOAN, 2016).

A inclusão abraça os conceitos de inclusão e inclusão e promove a ideia de que cada um tem uma contribuição a dar, que a experiência escolar de uma criança deve ser maximizada, não restrita. Inclusão significa que o programa educacional da criança é adaptado para atender às suas necessidades acadêmicas ou sociais e a criança e o professor recebem o apoio de que precisam para ter sucesso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O envolvimento ativo da família tem sido considerado um fator importante relacionado a melhores resultados na educação de crianças pequenas com e sem deficiência em programas inclusivos para a primeira infância.

Quadro 1 – Resposta à primeira pergunta

Professor (a)	Qual o nível de participação da família do aluno na escola?
Professor (a) A	(X) Bom () Ruim () Excelente
Professor (a) B	(X) Bom () Ruim () Excelente
Professor (a) C	(X) Bom () Ruim () Excelente
Professor (a) D	(X) Bom () Ruim () Excelente
Professor (a) E	() Bom () Ruim (X) Excelente
Professor (a) F	(X) Bom () Ruim () Excelente
Professor (a) G	(X) Bom () Ruim () Excelente
Professor (a) H	(X) Bom () Ruim () Excelente
Professor (a) I	(X) Bom () Ruim () Excelente
Professor (a) J	(X) Bom () Ruim () Excelente

Fonte: As Autoras

O envolvimento dos pais é importante para a educação de crianças de todas as idades, mas é fundamental para o sucesso de crianças pequenas em ambientes inclusivos. Embora não tenha havido uma definição padrão do termo inclusão, a programação inclusiva para a primeira infância geralmente reflete três características: (1) plena participação das crianças com deficiência nas atividades da vida cotidiana com seus pares com desenvolvimento típico tanto na escola como na comunidade; (2) metas e objetivos educacionais são desenvolvidos e implementados por meio da colaboração da equipe por pais e profissionais; e (3) os resultados da criança são medidos periodicamente para garantir a eficácia do programa.

O reconhecimento de que o envolvimento da família beneficia as crianças não deixa claro como o envolvimento se torna uma força positiva ou quais fatores atuam para determinar o grau de benefício. O envolvimento da família não é um evento fixo, mas uma série dinâmica e em constante mudança de interações que variam dependendo do contexto em que ocorrem, as disciplinas das quais os membros da equipe colaborativa são retirados, os recursos que os pais trazem para as interações e as necessidades da criança e da família.

Quando os professores valorizavam a opinião dos pais e o envolvimento da família, eles criam maneiras de facilitar a comunicação entre a escola e a casa. Estes mesmos professores, possivelmente, passam a sentir responsáveis por construir um relacionamento positivo com os pais e valorizavam muito os pais que ajudavam os filhos com os deveres de casa e outras atividades. Esses educadores percebem o envolvimento dos pais como mais do que a presença física na escola e compreendem que os mesmos podem ter um impacto educacional significativo além do que eles poderiam contribuir participando de reuniões.

As tentativas bem-sucedidas de atender às necessidades educacionais de crianças com um amplo espectro de necessidades em um único ambiente requerem um planejamento cuidadoso. A chave para esse planejamento é a identificação de atividades que possibilitem a participação significativa de cada criança e sejam, ao mesmo tempo, válidas para a identidade cultural única de cada família. À medida que famílias, escolas e comunidades deram mais passos para integrar totalmente os alunos com deficiência nas escolas, as famílias e os educadores trabalharam para encontrar maneiras eficazes de planejar juntos.

Quadro 2 – Resposta à segunda pergunta

Professor (a)	Quantos alunos há em sua sala que utiliza da Educação Inclusiva?
Professor (a) A	(X) 0 a 2 () 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) B	(X) 0 a 2 () 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) C	() 0 a 2 (X) 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) D	(X) 0 a 2 () 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) E	(X) 0 a 2 () 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) F	() 0 a 2 (X) 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) G	() 0 a 2 (X) 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) H	(X) 0 a 2 () 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) I	() 0 a 2 (X) 3 a 5 () A partir de 5
Professor (a) J	() 0 a 2 (X) 3 a 5 () A partir de 5

Fonte: As Autoras

Toda criança tem direito à educação. Infelizmente, no passado, muitas pessoas presumiam que o melhor lugar para crianças com deficiência era em uma escola ou sala de aula especial, separada de seus colegas "normais". Hoje, no entanto, os próprios especialistas internacionais e as próprias pessoas com deficiência estão unidos na crença de que a educação inclusiva na escola da comunidade local da criança, junto com seus colegas sem deficiência, oferece a melhor oportunidade de inclusão social e autossuficiência. Modelos de educação inclusiva são particularmente adequados para países em desenvolvimento que não podem pagar a duplicação ou separação de serviços educacionais essenciais.

Em seu sentido amplo, a educação inclusiva é o princípio e a prática de educar todas as crianças em um ambiente de educação geral comum. A educação inclusiva visa especialmente as crianças tradicionalmente excluídas da educação geral por razões de gênero, distância geográfica, etnia, pobreza e deficiência. O princípio da inclusão promove a ideia de que, para receber uma educação de qualidade, igual e acessível, as crianças devem ser educadas com o melhor da capacidade da comunidade em uma sala de aula de educação geral. Além disso, a educação inclusiva é um método de criação de comunidades, escolas e sociedades livres de discriminação.

A educação inclusiva para crianças com deficiência é melhor entendida como um subconjunto da definição mais ampla de inclusão como educação para todos. As crianças com deficiência são um dos grupos mais proeminentes tradicionalmente excluídos da educação. Qualquer plano de educação para todos deve estar especialmente em sintonia com as necessidades e habilidades das crianças com deficiência e envolvê-las totalmente nos sistemas educacionais. Como a educação inclusiva por natureza inclui a participação de todas as crianças e se concentra especificamente na inclusão de crianças marginalizadas, é a melhor maneira de garantir educação para todas as crianças.

Existem várias maneiras de abordar a educação de crianças com deficiência, incluindo educação inclusiva, escolas especiais, programas e classes especiais dentro das escolas regulares, ensino em casa e institucionalização. A educação inclusiva para crianças com deficiência começou nos países mais ricos, mas talvez seja um modelo ainda melhor para os países em desenvolvimento, uma vez que os custos para indivíduos, comunidades e países são mais baixos em termos de recursos, espaço e esforço humano. Questões específicas a serem consideradas com relação à educação são: O sistema educacional em seu país possui alguma política ou diretriz formal relacionada à educação de crianças com deficiência? Qual é atualmente a forma preferida de educar crianças com deficiência? Como as escolas e comunidades lidam na realidade com a educação de crianças com deficiência?

Muitas crianças com deficiência não frequentam nenhum tipo de escola nem recebem cuidados fora da família. As salas de aula de educação geral são geralmente mais próximas de casa, custam menos dinheiro, têm uma equipe maior e mais bem treinada e colocam as crianças na comunidade em vez de mantê-las isoladas apenas com outras crianças com deficiência. Além disso, a educação inclusiva tem o potencial de atingir um grande número de pessoas nos países em desenvolvimento que, de outra forma, seriam deixadas de fora do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva introduz conceitos de educação individualizada e métodos diversificados de ensino, como jogos, canções, desenho e atividades participativas, em oposição a palestras e memorização mecânica. Os métodos usados para ensinar crianças com necessidades especiais beneficiam muito a educação de todas as crianças. Além disso, os professores que participam de programas de educação inclusiva geralmente recebem treinamento adicional. Todas as crianças se beneficiam de professores mais bem formados.

Os pais de crianças com deficiência podem relutar em se manifestar por vergonha ou medo da discriminação. O conhecimento sobre deficiência pode ser limitado ou inexistente, e os idiomas locais podem não ter termos apropriados para discutir problemas e soluções com as famílias.

Um programa de educação inclusiva geralmente consiste em uma combinação de atividades básicas, incluindo treinamento de professores, conscientização da comunidade e da família, atividades em sala de aula destinadas a desenvolver as habilidades de todos os alunos em conjunto e Planos de Educação Individuais desenvolvidos para cada criança. Os objetivos dessas atividades são fornecer uma boa educação para todas as crianças em um “ambiente sem barreiras” - isto é, livre de barreiras físicas e atitudinais (como discriminação). Esses princípios se

aplicam a todo tipo e gravidade de deficiência.

Professores bem capacitados são essenciais para um programa de educação inclusiva bem-sucedido, podendo educar as crianças em todas as categorias de deficiência, em vários graus de gravidade. Além da metodologia de ensino específica para crianças com deficiência, os professores também devem ter conhecimento das atividades de inclusão, aceitação e inclusão para garantir que cada criança participe com toda a sua capacidade no contexto de um ambiente de educação geral.

Em muitos países, ainda não existem materiais no idioma local sobre educação inclusiva, educação de crianças com deficiência ou materiais a serem usados em uma sala de aula inclusiva. Nessas situações, os materiais necessários devem ser desenvolvidos em linguagem clara e de fácil compreensão, que seja sensível ao contexto local. As mensagens principais para esses materiais devem incluir a identificação precoce, a criação de ambientes sem barreiras, reabilitação/apoio com base na comunidade e boas práticas de ensino.

As atividades em sala de aula devem refletir as necessidades e habilidades de todas as crianças separadamente e como um grupo. O objetivo principal é garantir que todas as crianças aprendam com o melhor de suas habilidades. Para aulas com crianças com deficiência, isso envolve a adaptação das atividades de sala de aula para atender às necessidades das crianças com deficiência, usando métodos alternativos de ensino, como projetos de arte e jogos que podem ajudar os alunos que aprendem de forma diferente.

As crianças com deficiência devem participar de todas as atividades da classe com o melhor de suas habilidades e devem ter um grupo de colegas para ajudá-las nos trabalhos de classe. Embora as crianças com deficiência se beneficiem de maneiras diferentes, dependendo do tipo e da gravidade de sua deficiência, existem algumas etapas uniformes para a educação e inclusão de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz (Orgs.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2019.

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, David. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. Ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino*. In. FINGER, A. *et al.* *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996, p.37.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2016.

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. *Gestão participativa em educação: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar*. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

Métodos de ensino e sua aplicabilidade nas turmas de 1º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Gov. Amazonino Mendes

Teaching methods and their applicability in 1st grade classes At Gov. Amazonino Mendes State School

Marisa Sarraff Simas

*Professora Graduada em Normal Superior – Universidade-UEA Mestre em Ciências da Educação –
Universiade Privada del Este -UPE <https://orcid.org/ID:0000-0002-9927-4903>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.9

RESUMO

O trabalho apresentado tem como observância os métodos de ensino, as estratégias utilizadas em sala de aula, o comportamento, a vivência no dia-a-dia das turmas de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada no município de Nhamundá e para isso busca compreender os caminhos da educação brasileira engendrando pelos conceitos, metas, teorias pedagógicas, bem como os aspectos sociais nas suas mais variadas instâncias que de certa forma precoce para a melhoria (ou não) do processo educacional, mas se precisa fazer uma análise dentro de um contexto micro desse tão vasto território, como a aplicabilidade desses métodos de ensinar podem ou não surtir efeito perante a uma nova concepção de ensino que busca se desvincular dos modelos de que ora os alunos não mais os compreendem e sim de alcançar os anseios de uma educação significativa para todos mediante a constante inquietação dos alunos durante as atividades de sala de aula. Dessa forma, se baseou além da observação, no resultado de questionários e entrevistas para que fosse possível elencar sugestões de melhorias para a elevação do conhecimento dessas turmas e melhorar o trabalho docente diante das constantes mudanças de temperamento do comportamento dos alunos.

Palavras-chave: métodos de ensino – aplicabilidade – fatores internos e externos – tecnologia.

ABSTRACT

The presented work has as observation the teaching methods, the strategies used in the classroom, the behavior, the day-to-day experience of the first year classes of elementary school in a public school located in the municipality of Nhamundá and for this seeks to understand the paths of Brazilian education engendered by concepts, goals, pedagogical theories, as well as the social aspects in its various instances that somehow prececeeece for the improvement (or not) of the educational process, But it is necessary to analyze within a micro context of such a vast territory, how the applicability of these teaching methods may or may not have an effect on a new conception of teaching that seeks to get rid of the models that students no longer understand and to achieve the desires of a meaningful education for all through the constant restlessness of students during classroom activities. Thus, in addition to observation, it was based on the results of questionnaires and interviews so that it was possible to list suggestions for improvements to raise the knowledge of these classes and improve the teaching work in face of the constant changes in the temperament of the students' behavior.

Keywords: teaching methods. applicability. internal and external factors. technology.

INTRODUÇÃO

Ao se pensar no contexto de uma sala de aula de turma dos anos iniciais, principalmente nas turmas de primeiro ano do I Ciclo do ensino fundamental onde o processo de alfabetização escolar começa a ter o formato mais consistente mediante ao ingresso de alunos oriundos de fases de pré-escolarização podem-se imaginar cenas de diversas situações, pois se sabe que fazem parte dessa realidade crianças que estão na faixa etária entre cinco anos e meio a seis anos.

Crianças essas que vivenciam uma explosão de novas experiências em busca de ir construindo seu conhecimento, mesmo que não tenham consciência disso e do que estão fazendo para obter esse conhecimento. Para isso demonstram em seu comportamento atitudes de inquietação, agitação, brincadeiras ou desinteresse pelas atividades que estão sendo desenvolvidas em determinado momento das atribuições escolares.

Sabe-se que a curiosidade é um dos principais aliados para que os mesmos possam sanar suas possíveis inquietações, mesmo buscando usar essa aliada como ferramenta metodológica nem sempre se consegue obter um resultado que possa ajudar no efetivo aprendizado dessas crianças. E conseqüentemente não só a criança enfrentará problemas no seu desenvolvimento intelectual como a escola, o professor carregarão consigo a deficiência de não terem conseguido alcançar seus objetivos como instituição formadora do saber. O que fazer? Evidentemente que muitas respostas seriam dadas para as inquietações que fomentam o sucesso ou o fracasso no decorrer do processo de alfabetização. Com isso se abriria um leque de possibilidades que tentam justificar ou não como proceder mediante as mais diversas dúvidas que permeiam o assunto da escolarização nos primeiros anos do ensino fundamental.

PRESSUPOSTOS DAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Sabe-se que as práticas pedagógicas desempenham papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, não somente na fase inicial da escolarização, mas em todas as etapas da educação formal. Por isso desenvolver técnicas ou métodos que explorem o como ensinar torna-se um aliado no percurso de qualquer profissional que exerce a docência de uma sala de aula.

Seguir caminhos que possam auxiliar no desenvolvimento de toda e qualquer prática requer que sejam analisados criteriosamente cada etapa do processo educacional. Com base nos relatos de René Descartes, no livro *O discurso do Método* (2001), em uma das mais recentes edições, o mesmo descreve que para se obter a essência das coisas é importe se conhecer de fato o que ela quer repassar.

Assim, preconiza que existem quatro segmentos que ao serem observados podem ajudar na dedução de como acontecem e de como são os fatos. Segundo Descartes (2001, p.23) estes segmentos servem de base para conclusões daquilo que se quer descobrir:

O primeiro era nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.

No ambiente escolar, bem como em qualquer espaço de convivência social e que existam situações em que o pré-julgamento antecede a verificação dos fatos é de suma importância que se perceba que de nada adianta agir sem saber o que e como proceder.

Continuando seu pensamento Descartes (2001) afirma que “O segundo fator é decidir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível para melhor resolvê-las.” Ou seja, é imprescindível que se possa rever quantas vezes sejam necessários o que afeta ou como acontecem determinadas situações e de que forma as mesmas estão afetando os investigados.

Ainda de acordo com o referido filósofo “O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos mais simples e mais fáceis de conhecer. [...] E, o último, fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir. (Descartes, 2001, p. 23)

A partir desses pressupostos percebe-se a grande necessidade de se conhecer o que de fato acontece antes, durante e após a rotina escolar de uma turma de alunos. Tais observações são de cunho necessário para que se encontre o caminho adequado para o desenvolvimento das atividades escolares. Os passos enfatizados no pensamento deste investigador servirão para que este trabalho também tenha um cunho científico empírico.

Pois, em torno de determinados questionamentos e observações que se pode descobrir o que de fato está além de meras conjecturas que muitas vezes só se vê a olhos nus. Por isso a pesquisa minuciosa pode trazer a tona o que muitas vezes se pensa, mas de fato não foi comprovado.

E como toda investigação não deve ficar meramente em seus objetos de investigação e sim conciliar tudo o que possa estar atrelado ao contexto do que se investiga. Percorrendo assim uma cronologia de tempo, espaço e modo pelo qual as mudanças tramitam no ambiente dos envolvidos neste trabalho. Ora com o foco no trabalho docente em seus meios de conduzir, ora na ênfase dos alunos no como captam o trabalho docente em suas percepções e de como os fatores externos também influenciam nos resultados qualitativos e quantitativos dos alunos.

Portanto, a ideia desse deve perpassar pelas teorias, leis e metodologias que embasam a prática docente, bem como por todo um conjunto de fatores histórico, social, cultural, econômico e políticos que rondam o espaço daqueles que estão inseridos no contexto do educandário Amazonino Mendes, na cidade de Nhamundá, estado do Amazonas, Brasil.

Com o passar dos tempos percebe-se que as transformações ocorridas nas sociedades norteiam o modo de ser e de agir dos seres humanos. A escola não está isenta do compromisso de preparar os seus alunos e tampouco deixar de perceber que as mudanças da sociedade moldam sua clientela.

De acordo com os professores Martins e Duarte (2010, p. 21) essas mudanças querem que a escola perceba que:

Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em “constantes transformações”, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real”.

Com isso, mostram-se necessário conhecer como os fatores internos e externos podem influenciar no aprendizado de qualquer criança, em especial os que fazem parte do bloco de observação deste trabalho.

É de suma importância que o profissional da educação também tenha compreendido que as mudanças ocorrem constantemente e que o mesmo não deve estar alheio aos fatores que fazem parte da sua própria formação, bem como dos outros indivíduos. Para Martins e Duarte (2010, p.14) dentro das habilidades de docente está inserido o fato de que:

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos.

Desenvolver práticas de ensino que possam ser trabalhadas na rotina das salas de aula requer que o docente perpassasse por todo um conhecimento prévio acerca não só dos conteúdos a serem ministrados, mas também de como deverá proceder mediante as múltiplas diversidades de sua clientela. Pois, os requisitos profissionais constituem que o ser professor hoje deve ser buscada na prática profissional que é desenvolvida nas escolas, estabelecendo-se relações entre os conhecimentos e desafios aí surgidos e a formação.

Com isso se faz necessário compreender como acontecem esses métodos de ensino no contexto das salas de aula. É de suma importância ainda, o domínio do conteúdo, aliado à compreensão das teorias da aprendizagem, pelo professor, pois orienta e intervém nos momentos em que opta por determinada metodologia da qual decorrerá a estratégia de ensino e de aprendizagem das atividades propostas para seu trabalho.

Para isso é importante que o docente tenha além de sua formação inicial a orientação institucional que favoreça melhores possibilidades de compreender sua ação pedagógica, pois

... é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendam a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (MEC, 2004, p. 25).

Ao adentrar no campo das metodologias de ensino é necessário percorrer todo um contexto histórico pelo qual caminhou e caminha tão instigante tema e que amplia e ajuda a compreender como ocorrem as mudanças desse processo no decorrer do tempo. Com isso é importante destacar que a constante busca pelo conhecimento provém das bases teóricas e das ações práticas, mas a princípio poderia aqui destacar que Silva (2013, p. 01)

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tabula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, fornecidas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Então se percebe que o conhecimento provém das experiências pelas quais o indivíduo passa no decorrer de sua vivência. Tais experiências devem ser vistas como um meio de ampliar o saber teórico, que muitas vezes não é de fato assimilado pelo ser humano.

Para isso é importante perceber e entender como as teorias da aprendizagem ou os métodos de ensino estão sendo postas na prática e como a teoria pode levar ao aperfeiçoamento dessa ação que favorece ao alunado a possibilidade de demonstrar que sua relação com as atividades escolares é um elo que interliga sua capacidade de aprender com aquilo que se deseja ensinar.

Para Marx (*apud* Moacir Gadotti, 1990, p.38) para que aconteça um entrosamento da

teoria e da prática deve ser feita um constante “reexame da teoria e da crítica da prática”. Ou seja, é necessário repensar a teoria pautada em uma visão de questionamento da prática dentro daquilo que se almeja obter. E esse fato deve ser um exercício constante no ambiente educacional, haja vista que não deve ser priorizado somente o saber teórico, mas refletir como esse saber teórico influencia na prática e como a prática possibilita a compreensão da teoria.

Com intuito de elucidar como de fato acontece o processo do ensino e da aprendizagem nas mais distintas variantes que a educação tramita, bem como os métodos de ensino podem moldar o sujeito que está ligado a elas, é de suma importância que sejam conhecidos todos os meios que viabilizem a aprendizagem efetiva do aluno,

Para isso faz necessário uma busca constante de compreensão e atualização dos preceitos que norteiam os mais diferentes suportes para a prática do ensinar.

PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: METAS E OBJETIVOS

O Brasil é um país de imensas proporções. Proporções essas que permeiam não somente em seu aspecto territorial, mas que enfatizam muitos dos contrastes em sua estrutura física, social, política, econômica e educacional. Mediante a essa grande proporção vem os problemas pelos quais se tem caminhado o contexto histórico do país destacando-se a busca por colocar na base da educação ações que possam minimizar a problemática de uma educação que muitas vezes não obtém resultados que estejam de acordo com as metas e objetivos que o sistema educacional requer.

Para se alcançar essas metas e objetivos é importante conhecer um pouco de como se deu o processo educacional no patamar histórico brasileiro.

A história de nosso país reporta-se a entrada dos colonizadores europeus que introduziram suas presenças a partir da dominação dos que aqui já habitavam. Como ignoravam os nativos, sua cultura e seus costumes lhes impuseram o domínio também em relação a sua língua e sua educação com a introdução dos aldeamentos conduzidos pelos padres jesuítas, pois queriam não só prende-los, mas também “moldá-los” para serem submissos a nova cultura e novos costumes.

Essa educação não tem objetivos de fazer do indivíduo um ser preparado para refletir sobre si e tampouco para questionar, mas sim para fazer desse indivíduo algo mais apresentável a sociedade e impor a ele também sua religião, haja vista que em sua forma de ser e de viver os indígenas em pouco ou quase nada agradavam aos anseios dos “novos donos” da terra.

Nesse período histórico o que se pode dizer de educação sistematizada é o que segundo Dermeval Saviani (2008) a educação jesuítica segue orientações de Manuel da Nóbrega através do plano de instrução que tem por objetivo trabalhar uma educação voltada para a catequização e aquisição da língua portuguesa. Assim:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estu-

dos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia (SAVIANI, 2008, p. 43).

Essa educação pauta-se também em elevar o dogma da fé cristã, pois segundo Paulino José Orso; Hélio Clemente Fernandes (2011, p.3) “(...) o trabalho doutrinário dos jesuítas estava dirigido à dissolução da cultura íncola e seu primitivismo, pois, o interesse era acabar com o hábito dos índios por meio da substituição dos seus moldes vivenciais indígenas pelo modo de organização social e cultural da Europa.”

Assim, o período preconiza a sustentação da doutrina e de interesses relacionados aos anseios da igreja e da burguesia que valoriza a educação de formação do ser voltado à pregação da fé, ou seja, os padres são os que podem dar continuidade ao que se objetiva a Santa Igreja. Bem como se destacam o direcionamento voltado para a aquisição de práticas do extrativismo e agropecuárias haja vista que o país tem em sua essência nas características naturais.

Conforme os mesmos autores enfatizam as necessidades de sobrevivência atrelados a pacos recursos tecnológicos e conseqüentemente ao descaso com a educação.

Portanto, numa economia fundada na escravidão e com predomínio de atividades agropecuárias em detrimento da industrialização, em que as inovações tecnológicas eram praticamente inexistentes, onde as pessoas em sua maioria viviam de modo simples espalhados pelo vasto império brasileiro, percebe-se a pouca importância atribuída à educação. (2011, p.8).

Nesse período do Brasil colonial consoante Orso; Fernandes (2011, p. 4) afirmam que a educação está dividida em blocos e não em anos escolares e objetivam formar oradores enquanto que na Europa a educação está pautada no ser científico, e que faz o uso da razão.

Mediante ao conjunto de leis, normas, ou pareceres que norteiam o capítulo educação dentro do território brasileiro encontram-se vários dispositivos que de uma forma ou de outra pontuam objetivos a serem alcançados pelas instituições de ensino.

De acordo com estudos realizados pela Unicamp, no documento A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010, publicada na Revista Histedbr On-line, destaca que a primeira Constituição do Brasil Império enfatiza o seguinte teor sobre a educação:

Constituição do Império (de 25/3/1824) Título VIII (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros) Art. 179. A inviolabilidade dos direitos cívicos e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: (...) 32) - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. 33) Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-arts e letras. (Nicholas Davies, 2010, p. 266)

Dessa forma percebe-se a “preocupação” do governo em oportunizar educação a todos os cidadãos, porém não cita quais seriam os objetivos dessa educação e tampouco metas de para alcançar e de como alcançá-las. Outro fator proeminente é que nem todos os brasileiros eram de fato considerados cidadãos, principalmente os escravos que na época constituíam uma boa parcela da população. Ou seja, nem todos teriam acesso aos conteúdos das ciências e ou belas artes como preconizava o artigo 33 dessa Carta Magna.

Lu Scuarcialupi (2008) descreve que a educação não tinha um órgão ou setor que trabalhasse diretamente com objetivos e metas educacionais e afirma que:

O Ministério da Educação, MEC, tal como nós o conhecemos hoje só foi criado em 1931. Até então educação era assunto do Ministério da Justiça, no Departamento Nacional do Ensino. Mas isso já foi um grande avanço se pensarmos que na Constituição de 1824, e na de 1891 não aparece nenhuma vez a palavra educação!

E no decorrer do tempo o Brasil passa por outras constituições que em pouco mudam o teor da primeira. Já a Constituição de 1934 (*apud* Nicholas Davies) diz em seu "(...) Art. 5º. Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional. Art. 10º. Compete concorrentemente à União e aos Estados: VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus."

Dessa forma, o Estado já modifica seu discurso e se propõe a definir como dever do governo federal a abrangência as diretrizes que nortearam a educação nacional, haja vista, que esse ofício estava diretamente ligado a responsabilidade de cada estado da federação o que não tirava do poder estadual fazer suas próprias concessões de acordo com sua realidade e interesses.

O que se pretendia com essa Carta, no início da década de 1930, era garantir um plano nacional de educação para todas as unidades federativas, os estados, sem com isso tirar-lhes a autonomia na organização e na implantação de seus sistemas de ensino. Mas, garantindo, claro, a obrigatoriedade da escolaridade primária assegurada na Constituição de então. (Scuarcialupi, 2008)

O período histórico do Brasil nos meados dos anos 30 é um tanto que conturbado, pois preconiza a instauração do Estado Novo e no tocante a educação destaca-se que:

Na Constituição de 1937 houve enorme retrocesso na medida em que o texto constitucional vinculou a educação a valores cívicos e econômicos. Não houve preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. A centralização é reforçada não só pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial. (Souza; Santana, 2010).

Nesse período também se destaca a necessidade de uma orientação voltada à aquisição de conhecimentos destinados para a industrialização. Então esse sistema educacional vai objetivar formar um indivíduo direcionado ao mercado de trabalho, ou seja, a educação como base tecnicista, fase essa que fomentou a segregação da educação em classes e não de acordo com o que deveria priorizar a essência de uma instituição igualitária. De acordo com Ghiraldelli (2001, p.84).

O parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica, o que levou o governo a cumprir o espírito da Constituição de 37, que desejava fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. O caráter do governo – centralizar monopólio – possibilitou a confecção das Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagravam o espírito da Carta de 37 ao oficializarem o dualismo educacional. E o que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com ensino secundário público destinado às "elites condutoras" e um ensino profissionalizante para as classes populares.

Ainda segundo o referido autor (2001) nesse período "O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de classes populares que, por ventura, conseguissem chegar e permanecer na escola."

Vale ressaltar que apesar do governo não demonstrar um interesse maior pelo fator educacional, nos estados (os que têm maior contato com a esfera central, eixo sul e centro-oes-

te) acontecem há seu tempo e de diferentes maneiras movimentos que procuram demonstrar a importância da educação e de como o fator pedagógico contribui para que através da educação o país possa encontrar um caminho norteador para o desenvolvimento não meramente quantitativo.

Em relação a esses movimentos Dermeval Saviani (2007, p. 13) constata que

O marco inicial desse processo é a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que passou a organizar anualmente, a partir de 1927, as Conferências Nacionais de Educação. Desde a fundação até a IV Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro em dezembro de 1931, quando se deu o debate do qual resultou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, católicos e escolanovistas conviveram no interior da ABE. Lançado o “Manifesto” em março de 1932, no final desse ano, ainda antes da V Conferência Nacional de Educação que se realizou em Niterói entre dezembro de 1932 e janeiro de 1933, os católicos foram se desligando em massa da ABE e acabaram por fundar, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação que organizou, já em 1934, o I Congresso Nacional Católico de Educação. Hegemonizado pelos renovadores, o pensamento pedagógico brasileiro buscará ancorar-se em bases científicas elegendo a ciência como a grande aspiração de uma concepção pedagógica que pudesse orientar a reconstrução social do país pela reconstrução educacional.

Apesar do contexto político ao qual o Brasil tramita, término do Estado Novo e com a imposição do regime militar no ano de 1945, que derruba o governo baseado no fascismo e impetra um sistema que de democrático nada tinha (Ghiraldelli Jr. 2001). Dessa forma, olhar-se-á especificamente para a Constituição de 1946 e percebe-se o reflexo de Cartas anteriores ao proferir diretrizes mais abrangentes em seu conteúdo, mesmo que na prática ainda não seja de fato vivenciado.

A Constituição de 1946 trouxe à tona os princípios presentes nas Constituições de 1891 e 1934. A competência da União para legislar englobou as diretrizes e bases da educação nacional. Já a competência dos Estados foi garantida pela competência residual, bem como pela previsão dos sistemas de ensino nacional e estadual. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino foi novamente estabelecida. A nova Carta definiu a educação como direito de todos, dando ênfase à idéia de educação pública. Foram definidos princípios que deram uma direção ao ensino (primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento nos estabelecimentos superiores oficiais assim como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa). (Souza; Santana, 2010).

Como toda história de um país não pode estar distanciada de questões políticas, vale ressaltar que foi a partir de questionamentos políticos que a educação no Brasil vai percorrer por caminhos mais voltados para um bem comum.

O Partido Comunista do Brasil (PC), partido de esquerda, vai ter um grande papel nesse processo, apesar de ter sua base no Rio de Janeiro, suas ideias vão aos poucos chegar aos que detém o poder, bem como ao favorecimento da causa própria, e fazê-los perceber que a partir da educação também se pode obter o controle de muitos. Como, por exemplo, era mais rentável ter um eleitor alfabetizado que participasse a um que não usufruísse “elevação cultural”.

Consoante Ghiraldelli (2001, p.108) afirma que:

Em verdade, o trabalho de alfabetização ainda era encarado como mero instrumento para o crescimento do eleitorado. Assim, segundo o militante comunista Pedro Motta Lima, o lema era “cartilha em punho, aumentemos o eleitorado: em cada analfabeto de menos ganharemos um novo eleitor para a causa da unidade, da democracia e do progresso”.

É importante destacar que apesar dos por menores, dos interesses de partidos políticos em se manter em ascensão perante o povo e principalmente na esfera governamental e do pró-

prio governo instituído esse período de nossa história (1945 a 1964) destaca-se também que a Carta Magna de 1946 retoma as linhas a partir das quais será revigorada a base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil, haja vista que em 1934 já se ensaiava primeiros passos em busca de normas mais contundentes para a esfera educacional.

Evidentemente que ainda não nos moldes atuais. E obviamente que o projeto não foi visto por todos como fator prioritário e muito menos foram postos em prática devidos os anseios dos grupos dominantes da época.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado de forma quantitativa. Em relação à pesquisa quantitativa, Campoy (2015) afirma que considera como um processo sistemático e ordenado que se segue alguns passos e por sua vez esclarece que a pesquisa em destaque é planejar o trabalho de acordo com um decisões estrutura lógica e estratégia para orientar a obtenção apropriada para os problemas de inquérito proposto respostas.

- Permite controlar variáveis externas.
- A pesquisa é replicável.
- Permite o estudo da relação entre uma variável independente e uma variável dependente.

Desenho de Investigação (Triangulação concomitante)

O método utilizado foi o Método observacional - O método observacional é um dos mais utilizados nas ciências sociais e apresenta alguns aspectos interessantes. “Por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo e, conseqüentemente, o mais impreciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais.” (GIL, 2010, p. 16).

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O presente trabalho de pesquisa teve como campo a Escola Estadual Gov. Amazonino Mendes, com as turmas de 1º ano do I Ciclo do Ensino Fundamental dentro dos aspectos educacionais, sociais, econômicos, profissionais pode-se pontuar de acordo com as respostas aos questionamentos direcionados aos pais, aos professores, pedagogos e alunos bem como a observação que cada variável em análise pode enfatizar no decorrer da ação executada.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Perante o trabalho de pesquisa realizado na Escola Estadual Gov. Amazonino Mendes, com as turmas de 1º ano do I Ciclo do Ensino Fundamental dentro dos aspectos educacionais, sociais, econômicos, profissionais pode-se pontuar de acordo com as respostas aos questionamentos direcionados aos pais, aos professores, pedagogos e alunos bem como a observação que cada variável em análise pode enfatizar no decorrer da ação executada.

Análise dos dados

Tabelas

Um dos instrumentos que auxiliam a mensuração dos dados obtidos em todo trabalho que precisa constatar uma informação é a tabela e este trabalho usará tal subsidio como forma de corroborar as informações nele contidos.

Gráficos

Para análise dos dados foram feitas as tabulações a partir dos resultados às questões aplicadas nos questionários e transformadas em gráficos através do uso do programa Microsoft Office Excel@ 2007.

Resultados Integrais da Pesquisa

A forma pela qual se procedeu ao recebimento dos dados foi através da entrega de questionários aos participantes que puderam responder aos questionamentos de maneira anônima.

Entrevista com uma amostra de alunos das turmas de 1º ano na qual cada criança respondia de acordo com seu entendimento ao que lhe foi solicitado.

- Questionário aos pais

Mediante ao questionário direcionado aos pais foram distribuídos a 56 pais, com o retorno de 48 questionários aos quais aqui se apresenta em forma de gráfico as devidas respostas.

Pergunta Nº 1

Quantas pessoas moram em sua casa?

Tabela 1

Respostas	Quantidade
2 a 4 pessoas	20
5 a 7 pessoas	09
8 a mais pessoas	09

Gráfico 1



Fonte: Elaboração própria

Referente à estrutura familiar pode concluir que de acordo com o apresentado as famí-

lias na sua maioria são constituídas de duas a sete pessoas. Esse quantitativo de 42% mostra que o número de pessoas do quadro familiar ainda é elevado em relação à atual estrutura familiar em que o número de pessoas vem baixando consideravelmente de acordo com IBGE (2017).

Nas duas últimas décadas houve uma queda substancial do tamanho da família. O tamanho da família brasileira diminuiu em todas as regiões: de 4,3 pessoas por família em 1981, chegou a 3,3 pessoas em 2001. O número médio de filhos por família é de 1,6 filhos.

Com essa realidade local muitos pais destacam que devido o número de membros da família a dificuldade de fazer um acompanhamento mais individualizado junto aos pequenos e que isso também acarreta outras dificuldades no lar dessas crianças.

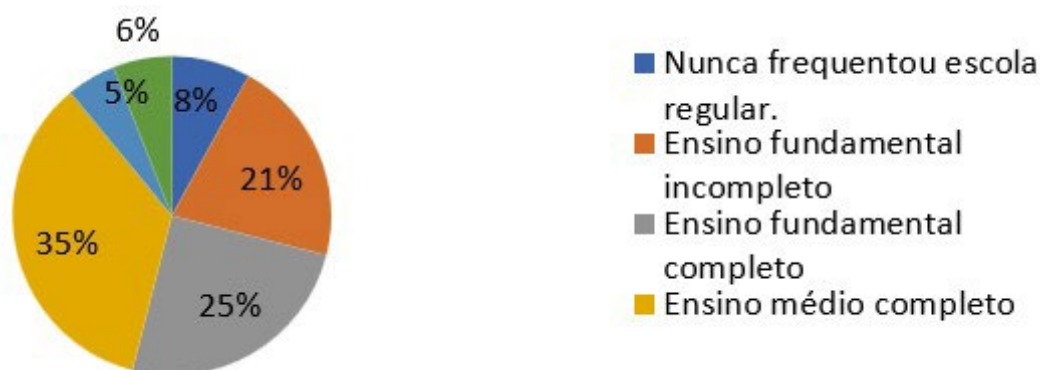
Pergunta Nº 2

Sua escolaridade formal é?

Tabela 2

Respostas	Quantidade
Nunca frequentou escola regular.	04
Ensino fundamental incompleto	10
Ensino fundamental completo	12
Ensino médio completo	17
Ensino superior incompleto	02
Ensino superior completo	03

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria

A educação formal dos pais dos alunos envolvidos neste trabalho mostrou que a ocorrência de não conclusão dos cursos básicos da escolarização entre os responsáveis é um sinal de alerta, pois se percebe que 8% dos entrevistados nunca frequentou a escola. Observa-se também que a pesquisa mostra 21% dos pais não concluíram o ensino fundamental. O ensino fundamental completo equivale a 25% dos entrevistados. O nível médio completo evidencia 35% dos pais e o incompleto a 5%. Somente 6% dos pais afirmaram ter concluído o ensino superior.

Questionário 2 – Professores

Aos professores foi realizado aplicação de questionários. Os docentes que responderam aos questionamentos foram em número de três profissionais. Os mesmos demonstraram interesse em contribuir com o trabalho em desenvolvimento. Com isso pode-se analisar suas respostas de acordo com o exposto nas perguntas e nos gráficos abaixo.

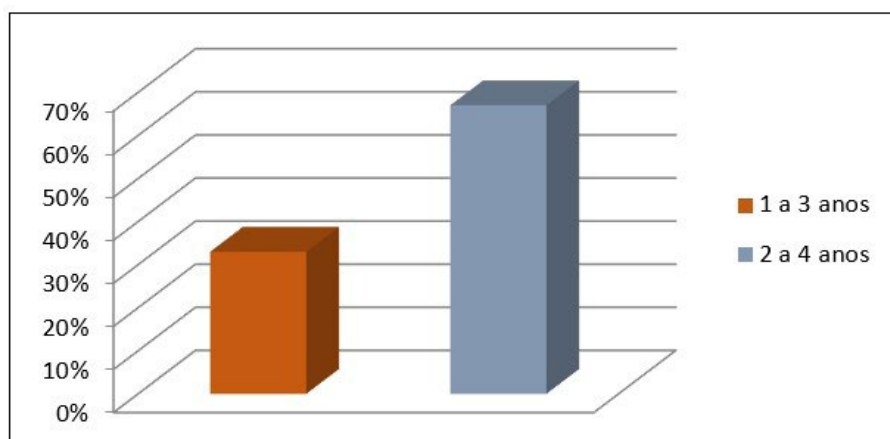
Perguntas Nº 1

Quantos anos você atua como professor de turma de 1º ano?

Tabela 1

Respostas	Quantidade
Entre 1 a 3 anos	1
Entre 4 a 7 anos	2
Entre 8 a 10 anos.	0
Mais de 10 anos.	0

Gráfico 1



Fonte: Elaboração própria

Ao serem perguntadas sobre o tempo de docência em turmas de 1º ano as professoras afirmaram já terem trabalhado nessas turmas sendo 67% no período de um a três anos de atuação com alunos dessa fase escolar e 33% respondeu que já atua com alunos do 1º ano entre quatro a sete anos desenvolvendo atividades com alunos desse nível de ensino.

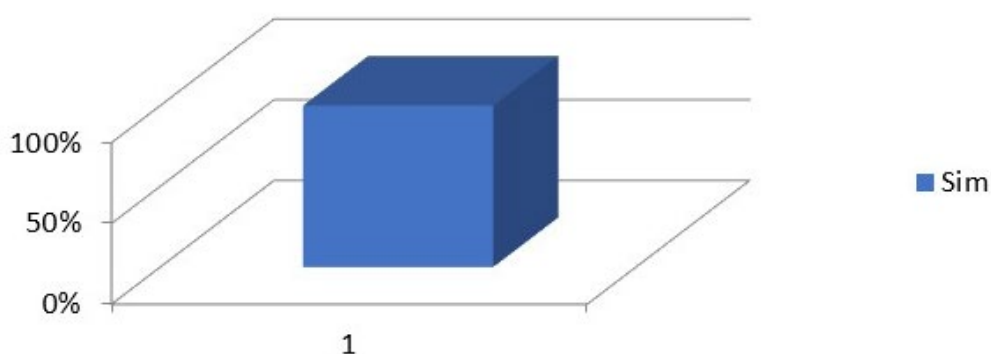
Pergunta Nº 2

Você já atuou como professor em outras séries/ anos de ensino do nível fundamental básico?

Tabela 2

Respostas	Quantidade
Não	0
Sim	3

Gráfico 2



De acordo com as entrevistadas a área de atuação das mesmas, com 100% das respostas perpassa pelo trabalho docente nas turmas séries/anos do ensino fundamental que correspondem aos anos iniciais do I e II Ciclo em seus respectivos anos escolares que correspondem às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da educação básica. Essas afirmações fomentam que muitas vezes os docentes não estão atrelados unicamente a uma turma de ensino, mas que os mesmos permeiam por turmas de diferentes níveis de ensino.

A formação inicial e continuada do professor é o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea e deve ser vista como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências e competências que atendam as necessidades dos alunos levando em conta as mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de o levar a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender. (Prado, *et al.* s/d. p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos questionários aplicados, das entrevistas e das observações realizadas pode-se concluir que:

Enquanto a escolaridade dos pais dos alunos se percebe que a maioria estudou pelo menos o ensino fundamental completo sendo esse um fator relevante para que o acompanhamento junto as crianças tenham melhor resultado. Já aos pedagogos e professores se percebe que os mesmos além de possuírem o curso de graduação em suas áreas também já estão atuando na área da educação a mais de um ano, o que proporciona a experiência mediante ao processo educacional.

No quesito relação família e escola dentro do que tange as variáveis compatíveis sobre a participação da família no ambiente escolar e suas participação na vida escolar dos alunos que fazem parte do primeiro ano do I Ciclo percebe-se que as mães assumem a maior responsabilidade por fazer o acompanhamento dos alunos que fazem parte dessas turmas, sendo a figura dos avós aquela que assumem essa responsabilidade de maneira que os pais (a figura masculina) tendem a ser a terceira pessoa que desenvolve o trabalho de acompanhamento dos alunos.

Em relação a esse acompanhamento os pais se dizem fazer o acompanhamento das atividades realizadas tanto no ambiente de sala de aula quanto as que são repassadas como atividades domiciliares, bem como se dizem participar das ações que são desenvolvidas no contexto escolar como reuniões bimestrais, apresentações e outras atividades desenvolvidas na escola. Os professores e os pedagogos afirmam que quanto às atividades realizadas no ambiente e a participação dos responsáveis as mesmas destacaram que a participação da família é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos, Mas que nem sempre os pais participam desses momentos. E o mesmo enfatizam os docentes sobre o acompanhamento pedagógico, pois a presença desses mediadores pode resultar em resultados melhores para o contexto escolar. Haja vista que, a ação docente precisa do apoio da prática pedagógica pois a teoria enriquece a prática e vice-versa.

Quanto a observação do espaço escolar como meio pedagógico de ajuda para o crescimento das habilidades dos discentes tanto os pais quanto os alunos pontuaram que a sala de aula oferece poucos recursos para ajudar na concretização da aprendizagem dos alunos, pois

não dispõe de recursos como cartazes, livros, ou jogos que são de suma importância para auxiliar nesse período de escolarização e alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

Campoy, T. (2015). Metodología de la Investigación Científica: Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación. Ciudad del Este: Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Este.

Gadotti. M. (1990). A dialética: concepção e método” in: Concepção Dialética da Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Ghiraldelli, P. Jr. (2001). História da Educação. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez.

Martins, L. M.; Duarte, Newton (Orgs.) (2010). Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica.

Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil. - 6.ed. - São Paulo: Atlas,2008.

Descarte, R. (2001). Discurso do Método. Martins Fontes. São Paulo.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In: <http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1770-a-familia-brasileira.html> Acesso: 21/04/2017

Prado, A. F., et.al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. In: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf Acesso em 16/05/2017

Saviani, D. (2007). O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. In Educ. e Filos., Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez.

Silva, A. da G. (2013). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. IN Educ. rev. vol.29 nº 1 Belo Horizonte Mar.

Orso, P.J.; Fernandes, H. C. (2011). O trabalho docente no Brasil colonial e imperial. In: Anais do 5º Seminário de Estado e Políticas Sociais. Unioeste – Cascavel – SP.

10

**Práticas pedagógicas com as turmas
do I ciclo do ensino fundamental,
utilizando a ludicidades como
estratégias para o sucesso escolar**

**Pedagogic practices with classes of
the 1st cycle of elementary education,
using playfulness as strategies for
school success**

Silene Neres Guimarães da Silva

*Professora da Educação Básica de Ensino do Amazonas,
Graduada em Licenciatura em Pedagogia-Faculdade Martha Falcão- IESA
Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES
<https://orcid.org/ID-0000-0002-2209-113X>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.10

RESUMO

A problemática da pesquisa está relacionada em o lúdico como no processo ensino aprendizagem nas práticas pedagógicas com as turmas do I ciclo do ensino fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira no Município de Coari Amazonas Brasil, 2020, O estudo traz grandes paradigmas relacionando as práxis da experiências em sala de aula. Objetivo central é Identificar as formas que a ludicidade interfere nas alternativas do processo de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas com as turmas do I ciclo do ensino fundamental, a importância do lúdico como uma concepção de educação que vai além da simples instrução, não podemos esquecer que, no processo ensino-aprendizagem, a metodologia adotada foi enfoque qualitativo “considera a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” (SILVA, 2009); o enfoque quantitativo se reporta a “um enfoque metodológico que se embasei-a no rigor científico determinado por um desenho preciso e definido a priori a realização do estudo” (ALVARENGA, 2014, p. 9); e, o misto que engloba ambos. Baseado no desenho sequencial. O resultado mostra a possibilidade de identificar aprendizagem através da ludicidade nesta etapa do proceso ensino aprendizagem.

Palavras-chave: práticas pedagógicas. ludicidades. estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

The research problem is related to the playful and the teaching-learning process in pedagogical practices with the classes of the 1st cycle of elementary school at Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira in the Municipality of Coari Amazonas Brazil, 2020, The study brings great paradigms relating the praxis of classroom experiences. Central objective is to identify the ways that playfulness interferes in the alternatives of the teaching and learning process in pedagogical practices with the classes of the I cycle of elementary school, the importance of playfulness as a conception of education that goes beyond simple instruction, we cannot forget that, in the teaching-learning process, the methodology adopted was a qualitative approach “considers the interpretation of phenomena and the attribution of meanings” (SILVA, 2009); the quantitative approach refers to “a methodological approach that is based on scientific rigor determined by a precise design and defined a priori to carry out the study” (ALVARENGA, 2014, p. 9); and, the mix that encompasses both. Based on sequential design. The result shows the possibility of identifying learning through playfulness at this stage of the teaching-learning process.

Keywords: pedagogical practices. playfulness. pedagogical strategies.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem no primeiro ciclo do ensino fundamental é comum que a criança tenha por direito, que lhe seja oferecida a oportunidade de aprendizagem não apenas da alfabetização e o letramento que se insere nesse processo mas também a aprendizagem no contexto escolar.

Os anos iniciais do ensino fundamental é uma fase onde as crianças acabam de sair da educação infantil para iniciar uma nova realidade de ensino, onde tudo é muito novo, as brin-

cadeiras vão dando lugares aos livros e apostilas, porém toda essa fase de inserir uma nova forma de aprendizagem muitas pessoas se questionam em quando as crianças devem parar de brincar, ou então o quanto eles estão aprendendo em dados momentos apesar de muitas leis e falas de referências entorno deste assunto há sempre uma boa discussão na eficácia do ensino tradicional.

A problemática da pesquisa está relacionada em o lúdico como alternativa no processo ensino aprendizagem nas práticas pedagógicas com as turmas do 1º ciclo do ensino fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira no Município de Coari Amazonas Brasil, 2020. Os três anos iniciais do ensino fundamental, assegura a alfabetização e letramento das crianças e o desenvolvimento das formas de expressão, a mobilidade nas salas de aula para a aquisição de múltiplas linguagens, para que tudo isso seja alcançado faz se necessário que o professor tenha a consciência da importância de ter uma boa relação com os seus alunos, sendo assim é preciso entender que o planejamento de aulas mais dinâmicas são muito importante para os alunos onde as brincadeiras, jogos, músicas e o movimentos são atividades indispensáveis para o bom desenvolvimento dos alunos.

A importância do lúdico como uma concepção de educação que vai além da simples instrução, não podemos esquecer que, no processo ensino-aprendizagem, a figura do professor torna-se de primordial importância na aquisição do conhecimento, uma vez que suas atitudes irão interferir nas possíveis relações que o aluno venha a estabelecer com os conteúdos e com o mundo.

Desde antiguidade que o lúdico tem uma função determinada na aprendizagem. Naquele tempo os jogos eram utilizados para capacitar os indivíduos a vencerem as guerras e os inimigos. Já no Renascimento, as brincadeiras se assemelhavam mais às concepções de ludicidade dos tempos atuais, uma vez que estas facilitavam os estudos e eram voltadas para o desenvolvimento da inteligência.

O filósofo alemão Fröbel, criador do Jardins de Infância, iniciou os estudos sobre o lúdico como recurso em sala de aula, colocando o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico. Ele acreditava que brincar era a fase mais importante da infância, refletindo posteriormente na vida adulta do indivíduo.

A nova LDB traz à tona, importância do lúdico como uma concepção de educação que vai além da simples instrução. Sendo assim, a atividade lúdica como um meio motivador vem ao encontro do que sugere a nova LDB.

A ludicidade tem uma expressão muito forte no quesito de desenvolvimento nos aspectos, cognitivos, motores, sociais e afetivo. Pois é através da brincadeira que o indivíduo abrange a criatividade de invenção, se coloca num mundo de descobertas, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento e atenção.

Por meio de sua dinamicidade, o lúdico proporciona além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades. O lúdico na educação, bem como na construção do processo de aquisição da linguagem ou no desenvolvimento da imaginação, criatividade, desenvolvimento motor, interação social e no

aprendizado de regras.

O ser humano passa por constantes evoluções, resultando numa construção de uma série de processos que se interligam (biológicos, intelectuais, sociais e culturais). Nas brincadeiras, se aprende e são incorporados conceitos, preconceitos e valores. Nas brincadeiras, se materializam as trajetórias singulares de vida das crianças, seus valores e suas experiências. O brincar faz parte integral da formação da criança e a escola deve encarar isso de maneira a estar seriamente comprometido com o brincar de forma a desenvolver e educar a criança, conforme Kiskimoto, (2003, p.32) “Para Piaget ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”. Inserir brincadeiras, jogos, atividades interativas nos primeiros anos das series iniciais é algo que tem favorecido o percurso da criança na escola.

MARCO TEÓRICO

Para engaja e sustenta a base teórica utilizamos alguns autores com grande relevância na literatura como: VIGOTSKY, (1989), FRIEDMANN, (2003), DCNI, (2010), MIRANDA, (1964), entre outros autores, que codificam o processo de ensino e aprendizagem nesta etapa da construção do pensamento crítico.

A prática educacional voltada para o lúdico facilita a aprendizagem e desenvolvimento pessoal da criança, tornando-se um mecanismo de maior assimilação, pois causa satisfação e prazer ao desenvolver as atividades. O lúdico é caracterizado de várias formas, sempre fazendo menção ao prazer, à brincadeira, à espontaneidade e alegria.

Para a ludicidade objetiva um espaço para o sujeito brincar, como forma de reorganizar experiências. É possível construir conhecimento no ato da brincadeira remetendo-se às soluções dos problemas.

Segundo Friedmann, (2003), nos primórdios o tempo era dedicado à preservação da vida, o brincar era algo natural para o ser humano, o lúdico era expresso através de atividades de dança, caça, pesca e lutas.

O Século XIX foi o início dos jardins e pré-escolas, que não era obrigatória. Nessas instituições havia interesses pelos jogos seculares, jogos de ossinhos e de bolinhas o que certamente contribuiu para a preservação do universo infantil. Porém, as mesmas ainda tinham que trabalhar fora, junto com os adultos e tinham que assumir papéis que às vezes não tinham competência de assumir.

No século XX depois da Segunda Guerra Mundial, as crianças, ricas e pobres, recebem quase os mesmos brinquedos. Neste período os fabricantes de brinquedos lançam no mercado todo tipo de brinquedos especializados, influenciando as crianças a desejarem brinquedos sofisticados com botões e controles remotos.

Vimos com isso que os jogos podem ter várias finalidades e que uma dela é o ensino e a aprendizagem. Os jogos tiveram essa finalidade, isso pode ser visto quando analisamos o caminho que eles percorreram, foram ensinados e aprendidos através dos tempos, fazem parte do patrimônio cultural; por sua vez eles são uma sabedoria acumulada pela humanidade e por

isso talvez sejam eternos.

O lúdico na educação infantil

A educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades significantes e participativas às crianças; é por esse e dentre outros motivos que o lúdico aparece como uma forma de educar e aprender. Quando são proporcionadas atividades lúdicas, as crianças engajam-se nas atividades de maneira mais prazerosa e assim trazendo benefícios à estrutura do corpo e da mente. Neste sentido, a educação infantil é um período importantíssimo para que as crianças aprendam a interagir com o mundo, já que busca proporcionar a integração entre o educar e o cuidar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (2010, p.12), a Educação Infantil,

É a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Nesta etapa a educação necessariamente não está voltada para os conhecimentos formais, mas contempla dois eixos compostos em suas práticas pedagógicas, a saber, a interação e a brincadeira, citadas no Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09.

Tais eixos fazem com que a criança aprenda a se relacionar com as outras e crie suas próprias experiências, contribuindo assim, para o processo de educar e cuidar, específicos nesse nível de ensino.

Na educação infantil, sob a ótica das crianças é possível mostrar que ocorrem interações entre: as crianças e as professoras; as crianças entre si; as crianças e os brinquedos; as crianças e o ambiente; e as crianças, as instituições e as famílias. Tais interações são essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras, possibilitando vínculos, favorecendo a confiabilidade e o desenvolvimento coletivo.

A ludicidade na educação infantil facilita a convivência entre as crianças e os professores. Com isto vemos que o lúdico torna-se benéfico por proporcionar um ambiente favorável para o desenvolvimento de uma prática educativa que se processa em torno das necessidades das crianças.

O momento lúdico não é só uma complementação, mas também se torna um auxiliar essencial no processo educativo. É um caminho que faz a criança, jogar, imaginar, brincar, interagir, fantasiar, dialogar, construir, desenvolvendo e aprendendo brincadeiras que desenvolvem objetivos reais e significantes sem que percebam. Assim, “as aulas lúdicas parecem preencher uma importante lacuna: liberar alegria, além do afeto mútuo envolvendo professor/criança e crianças/crianças” (MIRANDA, 1964, p. 83).

Quando pensamos numa ação educativa que considere as relações entre a creche, o lazer e o processo educativo como um dos caminhos a serem trilhados em busca de um futuro diferente, estamos percorrendo um caminho positivo. A creche, ao valorizar as atividades lúdi-

cas, ajuda a criança desenvolver um bom conceito de mundo.

Enquanto a aprendizagem é vista como uma apropriação e internalização, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação. Desta forma, brincar é comparável a aprender. Sobre isso Barbosa, (2009), cita:

Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar “ideias”. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras (BARBOSA, 2009, p. 72).

Ressaltamos que o lúdico, apesar de ser vivenciado com maior intensidade nas crianças, é uma necessidade em qualquer fase da vida, facilitando assim, os processos de comunicação, socialização, expressão e construção do conhecimento.

É por intervenção do lúdico que a criança se organiza para vida, aprendendo a cultura do meio em que vive, adaptando-se às condições que o mundo proporciona, aprendendo a competir, contribuir e conviver com um ser social. Além de oferecer diversão e interação, o jogo, o brinquedo e a brincadeira representam desafios provocando pensamentos reflexivos nas crianças.

O acesso à literatura infantil promove na criança o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vygotsky, (1984) caminham juntos. A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento real.

O brincar no processo de educar e ensinar

A brincadeira é uma tradição passada por várias gerações, apresentando-se também como uma forma lúdica para a aprendizagem das crianças. Sendo assim, as brincadeiras estão presentes na vida dos seres humanos desde bebê. Assim, as crianças desde cedo brincam consigo mesmo, com outras pessoas ou com objetos, sendo tudo um motivo para brincadeira, trilhando os caminhos da integração social.

O bebê, desde suas primeiras experiências lúdicas de explorações e experimentações sensoriais e motoras, nos mostra uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras que é a sensação que a brincadeira proporciona: prazer, liberdade, leveza dentre outras. Estas sensações estão presentes em todas as fases da vida do ser humano.

As brincadeiras também percorreram caminhos ao longo de muitos anos e ainda hoje percorrem. Todavia, essas, com o tempo, também passaram por alterações, tanto por serem passadas para as gerações de forma oral como pelas mudanças culturais decorrentes do tempo. Friedmann aponta que:

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

(FRIEDMANN, 2003, p.47).

É na brincadeira que surgem oportunidades para o resgate dos valores mais essenciais. O brincar oferece-nos a possibilidade de tornarmos mais humanos, possibilitando o resgate do patrimônio lúdico cultural, que vem sendo um desafio.

Lúdico, jogos e brincadeira são termos muito comuns no ambiente da educação de crianças. Lúdico é um termo derivado do latim, que tem como significado “brincar”, onde se incluem jogos, brinquedos e divertimentos (NASCIMENTO *et al.*, 2013). Jogo também é derivado do latim e significa diversão Alves e Bianchin, (2010). E, por fim, para Peranzoni, (2013) a brincadeira é um termo que se refere à ação de brincar e ao divertimento.

Silva, (2015) destaca algumas vantagens do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças, como o jogo como função motivadora, onde a criança adentra em um universo de esforço espontâneo para alcançar seu objetivo. É fator de estímulo do pensar e ordenamento de tempo e espaço, onde consegue integrar dimensões da personalidade da criança, favorecendo a desenvoltura nas habilidades no sentido de coordenar as coisas de forma organizada e rápida conforme Alves e Bianchin, (2010) o ensino lúdico pode ser usado em crianças com e sem dificuldades de aprendizado, a fim de que elas aprendam os conteúdos por meio de jogos ou brincadeiras, sendo estes instrumentos impulsionadores do desenvolvimento desses alunos.

Atividades lúdicas na educação infantil

O ensino aprendizagem da criança, baseado no lúdico, se tornou mais prazeroso, pois as crianças aprendem e se desenvolvem mais através das brincadeiras e das atividades lúdicas. Os alunos são estimulados através da ludicidade a aprender conteúdos ensinados na escola, por meio de brincadeiras, como forma de exercitar seu próprio corpo (PINHO e SPADA, 2007). Assim, a função desempenhada pelo lúdico dentro da metodologia de aprendizagem se dar,

Através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgatam experiências pessoais, valores, conceitos buscam soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa. (PINTO E TAVARES, 2010, p. 233).

Com todas as benfeitorias que possui, a atividade lúdica vem a cada dia mais, sendo inserida e ganha mais eficácia dentro das instituições de ensino. Segundo Castro e Costa, (2011, p. 26) “uma das opções para tornar o aprendizado mais simples e prazeroso é a utilização de metodologias alternativas”. Dentre estas, o lúdico ocupa espaço elevado nos preceitos documentados. Conforme Rocha, (2012, p. 214), “essas práticas de ensino fazem com que as aulas não se tornam monótonas e que os alunos não as realizem como se fosse um dever e sim como um prazer em aprender”.

Pinto e Tavares, (2010). Comentam que a ludicidade é mensageira de um interesse mútuo, direcionando as energias de um esforço conjunto, nos quais movimentam os projetos mentais, intensificando as funções psiconeurológicas e as operatórias-mentais, fazendo com que o pensamento seja estimulado. O lúdico é um formato de ensinar por meio das brincadeiras e de jogos, fazendo com que as crianças desenvolvam o conhecimento com prazer e descontração.

Portanto, o interesse pertinente na prática do lúdico em sala de aula, por parte dos educadores e, principalmente, de pesquisadores, é buscar alternativas para o processo ensino

aprendizagem, tem sido cada vez mais utilizada. Devido aos benefícios que o lúdico proporciona, é uma ferramenta que cada dia mais, vem sendo inserido na educação de crianças. Assim para Cordazzo e Vieira, (2007, p. 100) existem “Uma tendência que vem ganhando espaço é a da ludoeducação que se resume em educar através da brincadeira e da descontração.”

Para Fontes, (2005, p, 126) “é no brinquedo e no faz-de-conta que a criança pode imitar uma variedade de ações que estão muito além de seus limites de compreensão e de suas próprias capacidades”. Nessas variedades de ações a criança projeta em sua imaginação toda a história de modo que todas as ações transcorram em torno de si, onde ele projete os acontecimentos ao seu redor, sendo que o aluno se coloca como pivô da própria imaginação.

Portanto, para Pinto e Tavares,

“a criança passa a ser a protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, buscando uma autoafirmação social, e dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para aprender”. (Pinto e Tavares, 2010, p. 232).

Mattos, (2013) comenta que uma história narrada pelo educador, por exemplo, desperta o subconsciente da criança, fazendo com que ela faça parte da história, induzindo o despertar da sua imaginação. Essa é uma das formas de facilitar a assimilação de saberes, por meio da ludicidade, promovendo momentos de interação entre as crianças, fazendo com que a aprendizagem se torne prazerosa.

O lúdico pode ocorrer de múltiplas formas, como elucida Luchetti *et al*, (2011, p, 98) ao expor que, “o cuidado lúdico dá-se de diversas formas, podendo ser através de desenhos, pinturas, jogos, músicas, oficinas de teatro, brincadeiras, entre outros”. Outro estilo de aumentar as atividades através do lúdico é por meio de trabalho em equipe, possibilitando a criança a troca experiências e conhecimentos.

A aprendizagem da criança alarga quando, de acordo com Rago,

“se amplia por meio de dinâmicas de grupo, a autopercepção das capacidades de cada integrante do grupo e o respeito às diferenças, considerando o aprendiz com problemas psicomotores, sensoriais, de atenção e de linguagem”. (RAGO, 2009, p. 124).

Segundo Kaam e Rubio, (2013, p. 6) “a educação lúdica contribui para a formação da criança, possibilitando um enriquecimento pedagógico e de valores culturais, ensinando a respeitar as opiniões dos outros e ampliando o conhecimento”. É comum os educadores se depararem com dificuldades ao tentar fazer uma interligação com a metodologia habitual, no entanto, o emprego de atividades lúdicas promove a forma de ensinar e, por conseguinte, a obtenção da aprendizagem por parte da criança.

Com “isso, tal conjuntura é explicitada por Luchetti, (2011, p. 98) quando” busca-se um agir consciente, construído nas vivências e realidades dos sujeitos envolvidos no processo de cuidar, possibilitando um olhar e ações críticas, reflexivas e transformadoras da realidade”. Assim, o lúdico no contexto escolar passa a ser uma ferramenta para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Kaam e Rubio, (2013, p. 23) consideram a escola como um espaço de aprendizagem, entende-se que o lúdico aproveitado como metodologia no contexto escolar “poderá cooperar consideravelmente, na metodologia de aprendizagem da escrita e da leitura, além de influenciar nas relações sociais.”

O papel do lúdico no aprendizado da criança

Para, Passerino, (2008) a prática lúdica proporciona sobremaneira na aquisição da escrita e da oralidade, além da grande possibilidade de evolução dos relacionamentos sociais pois traz descontração e entretenimento a aula, fazendo com que os educandos fiquem mais à vontade e mais motivados a aprender.

A inserção do lúdico como metodologia de ensino-aprendizagem é tida como uma necessidade, pois leva a criança a tomar ciência de si, da realidade e se empenhar na busca de conhecimentos, sem perder o entusiasmo para aprender.

Passerino, (2008) afirma que o ato de jogar e brincar são da natureza humana e que, a atividade lúdica surge como uma variedade de atividades motoras simples e que tais atividades ou exercícios consistem em movimentos de repetição de maneira simples como agitar os braços, movimentar objetos, emissão de sons, andar, correr, pular, etc. Ainda que estas atividades comecem na idade do maternal e permaneçam até os 2 anos de idade, as mesmas se sustentam pela infância toda, podendo permanecer até a fase adulta. Como exemplo, andar de bicicleta, jogar bola, dentre outras.

Conforme Passerino, (2008) o que esclarece o jogo de regulamentos é a vivência de um conjugado de regulamentos que são estabelecidas pelo grupo, significando que a falta de execução dessas regras ou leis resultam em punições e um forte sentimento de competitividade entre os participantes. O jogo de regulamento implica a vivência de companheiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe impõe um caráter eminente social. Os jogos de regras são trabalhados junto às crianças, sob a orientação e/ou coordenação de um adulto ou mesmo de uma criança para outra e vão adquirindo importância de acordo com o progresso do desenvolvimento social de cada indivíduo.

Por essa razão, Piaget, (1988) discorre que: o jogar é fundamental no desenvolvimento infantil, fazendo com que ao jogarem, as crianças não apenas assimilem, mas desenvolvam a capacidade de mudar a realidade.

Para Vygotsky, (1999) a observação torna-se uma tarefa de grande relevância para que se possa adentrar na construção dos saberes, destacando-se, dessa forma, as regras do jogo que no seu processo de execução, abre um caminho para que a criança possa explicar o que vivenciou e assimilou, no que diz respeito à inter-relação com o outro. O jogar, dessa forma, favorece à socialização, questão essa fundamental e necessária para que se desenvolvam capacidade de interagir, fundamental para a formação da sua personalidade.

Segundo Oliveira, (2010), tudo isso só é presumível quando a criança tem livre-arbítrio para praticar a sua ludicidade no brincar, porque, é por meio da brincadeira que ela conhece o mundo, é no desenvolvimento do “faz de conta” que experimenta a cordialidade, o diálogo com os companheiros, as agitações, convive com regras e desenvolve “princípios” de como irá conviver socialmente.

Oliveira, (2010) entende que são nas brincadeiras que a criança adquire conhecimento de si próprias, onde os papéis sociais afloram, a relação com os amigos e o prazer característico contido no jogar apontam a criança para uma forma de conhecer a sua realidade, sendo permitível uma apropriação, contribuindo para um constructo do conhecimento e da personalidade. A

criança e o lúdico estão diretamente relacionados, pois a sua vida está envolta no ato de brincar e, por conta disso que a pedagogia tem se utilizado dessa estratégia para o processo de ensino-aprendizagem, por ser uma peça-chave na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento.

Oliveira e Dias, (2017, p. 8) “destacam que na brincadeira há também a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, que favorece o surgimento de processos psicológicos e estimulam outros novos que estão sendo construídos”. É na ação de brincar que a criança contrai novos conhecimentos, adequando seu modo de agir e pensar, desafiando seu conhecimento e produzindo novos.

Dessa forma, percebe-se que o lúdico contribui no desenvolvimento da criança como um todo, em seus aspectos cultural, social e mental, entre outros. É por meio deles que a criança descobre a si mesma e ao mundo ao seu redor, conhecendo aspectos que antes não eram percebidos, bem como outras crianças, e aprendem valores como integração, repartição e colaboração. O aprendizado surge naturalmente, pois o brincar é um ato inerente à criança, que a faz reconhecer e redescobrir o mundo ao seu redor.

Assim para Velasco (1996) as primeiras séries, são essenciais que se priorize a brincadeira com escopo pedagógico com a criança, pois, tal acontecimento permitirá o seu desenvolvimento cognitivo, resultando, na relação futura com a escrita, o bom emprego da sistematização da mesma, tornando seu aprendizado mais natural e sem nenhuma dificuldade.

O Referencial Curricular Nacional grifa que no Ensino Infantil:

“As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica.” (Velasco, 1998, p. 28).

Segundo Queiroz (2006) as crianças experimentam vontades difíceis de serem alcançadas de imediato e, para solucionar esse problema, a criança se envolve na imaginação, onde aquilo que não pode ser realizado passa a sê-lo. O ato de brincar na infância, torna-se a imaginação e a ação sempre se espelhando no adulto ou em outra criança. O processo lúdico traz possibilidades de socialização, cognição e afeto, auxiliando na ampliação das relações com a sociedade.

Para Luckesi (2000) a criança precisa de estabilidade nas emoções para ter o completo envolvimento do aprendizado. Nesse caso, a afetividade é uma estratégia eficaz de se ter proximidade com o sujeito e, uma metodologia lúdica como suporte, abre espaço para uma estrada estimuladora e rica para se alcançar o aprendizado em sua totalidade.

De acordo com Ronca (1989), o lúdico toma validade para todas as disciplinas e séries no processo de ensino-aprendizagem, pois é da natureza dessa atividade relacionar nos brinquedos, nas brincadeiras, e nos jogos apenas ligadas ao mundo infantil, porém, é fato real que embora seja uma predominância típica do mundo infantil, não está limitada somente a ele.

MARCO METODOLÓGICO

Desenho da investigação

A pesquisa exige um direcionamento específico, acerca do que se quer e se propõe a investigar. O desenho é sequencial, partido dessas premissas, os procedimentos se convergem ao enfoque que direcionará a sua exequibilidade, cada um com características próprias. O enfoque qualitativo “considera a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” (SILVA, 2009); o enfoque quantitativo se reporta a “um enfoque metodológico que se embasei-a no rigor científico determinado por um desenho preciso e definido a priori a realização do estudo” (ALVARENGA, 2014, p. 9); e, o misto que engloba ambos.

Técnica de análises dos dados coletados

Toda a pesquisa foi através dos instrumentos cientificamente marcado segundo Gil(2020)

Análise de Anais publicados – fazem menção as análises em sites sielo e revistas eletrônicas que asseguram os conteúdos com maior pressão de informações sobre o lúdico nesta etapa da educação básica.

Análise da tabulação Quantitativa – consistirão nas comparações nas estratégias de variáveis amostra de publicações já existente e amostra através questionário da escola pesquisa da Rede Estadual do Município de Coari, com fins de sustentar os resultados das ações positivas ou negativas para futuras aplicações em projetos de ação, conforme o resultado alcançados.

Análise Descritiva – consistirá em detalhar os aspectos dos resultados alcançados para melhor esclarecê-los dentro dos parâmetro gramatical, por meio da produção dissertativa cada etapa da dissertação em marcos refletivo.

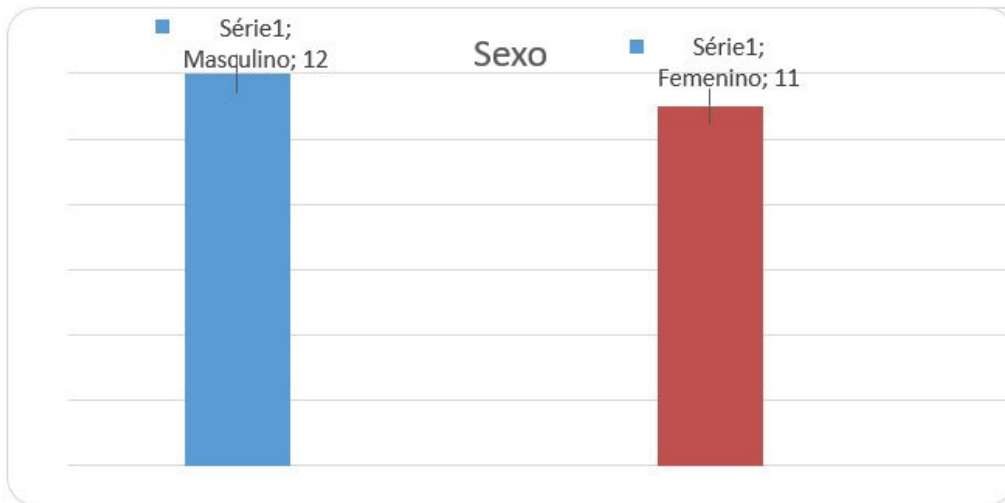
População e Amostra

Relativo a população e amostra da pesquisa, Segundo Gil (1999, p. 100), “a amostra é um subconjunto da população, por meio do qual se estabelece ou se estimar as características dessa população”. a população de amostra será composta por alunos da referida série do ensino fundamental I e 1(um) pedagogo da Escola em pesquisa

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O professor pode organizar atividades que exijam o aperfeiçoamento das capacidades motoras das crianças, ou que lhes tragam novos desafios, considerando seus progressos. Um bom exemplo são as organizações de circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais variados.

Gráfico 1 – Gênero



Fonte: Própria autora/2021

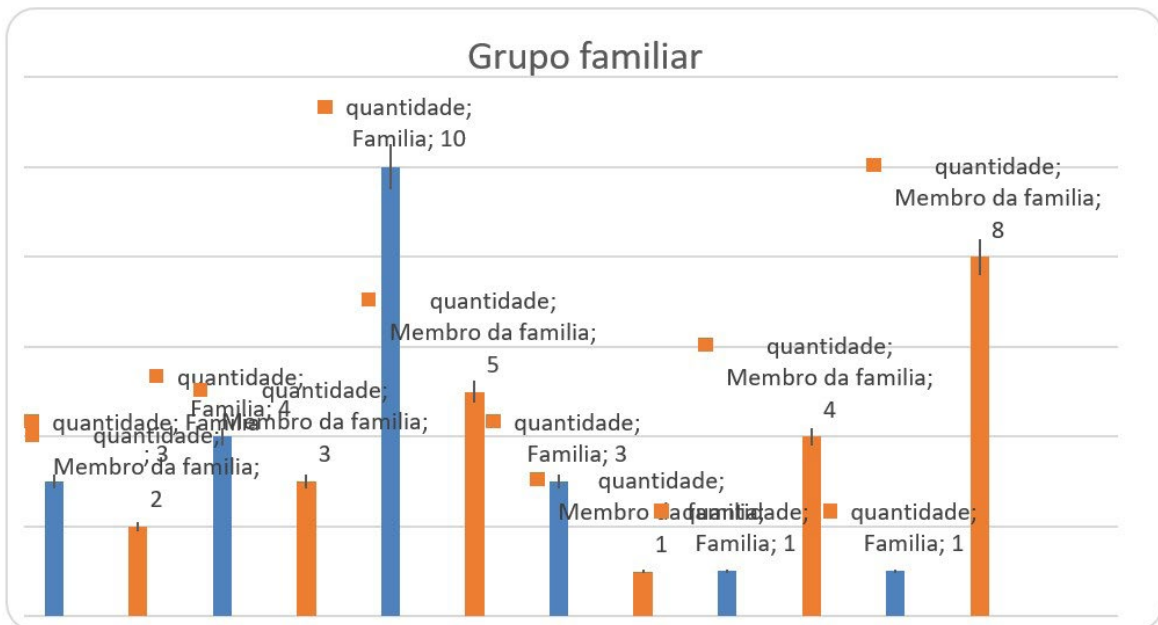
Quadro 1 - Gênero

sexo	
Masculino	12
Feminino	11

Fonte: Própria autora/2021

Dentro pesquisa o se Observar, que maior número de alunos são do sexo masculino, porém a taxa

Gráfico 2 - Família



Fonte: Própria autora/2021

Tabela 2 - Família

Grupo familiar	
Família	3 – Questionário objetivo do aluno
Membro da família	2 pessoas - resposta
Família	4= Questionário objetivo do aluno
Membro da família	3 pessoas= resposta
Família	10= Questionário objetivo do aluno
Membro da família	5 pessoas= resposta
Família	3= Questionário objetivo do aluno
Membro da família	1 pessoa= resposta
Família	1= Questionário objetivo do aluno
Membro da família	4pessoas= resposta
Família	1= Questionário objetivo do aluno
Membro da família	8 pessoas= resposta

Fonte: Própria autora/2021

Discussão Qualitativa

Tabela 05 – Entrevista dos Professores

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA TURMA- INES VIEIRA				
Pergunta	Respostas			
O que aprendizagem lúdica para você?	Consiste no aprendizado através da brincadeira	São jogos que contribuem o lazer, socialização e recreação da criança. Os jogos lúdicos também contribuem para o aprendizado do aluno.	É uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade.	O lúdico enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar em suas hipóteses.
Você considera possível o emprego do lúdico em turma de I Ciclo do ensino fundamental no tocante a aprendizagem significativa?	Sim por que através do lúdico a criança aprende de forma prazerosa	Sim é uma forma de atrair a criança para descobertas significativas na aprendizagem	Sim, esta metodologia tem como objetivo de estudo, as dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental I	Sim o brincar e as brincadeiras propiciam a aplicação dos conhecimentos infantis por meio de habilidades com o lúdico
Qual a importância do lúdico em turma de I Ciclo do Ensino Fundamental?	É de suma importância pois é através do lúdico que o desenvolvimento da aprendizagem	O lúdico é essencial na formação do indivíduo torna-se um método atrativo para as crianças aprenderem brincando	Para auxiliar a aprendizagem das crianças. Os jogos proporcionam aprendizagem, na maneira prazerosa e significativa assim a grega conhecimento.	Brincando a criança aprende experimenta, descobre, inventa e confere habilidade. Além de estimular a curiosidade e alta confiança.
No planejamento de aula você utiliza como recursos imprescindíveis no processo ensino aprendizagem?	Sim pois transmitindo com o lúdico a aula fica mais prazerosa	Sim em algumas aulas	O lúdico vem contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança.	Sim o lúdico e com recursos metodológicos utilizados por profissionais da educação por suas importantes contribuições na aprendizagem dos alunos.

Qual tempo que disponibiliza para atividades lúdicas no cotidiano escolar em sala de aula? Você acha suficiente este tempo?	Penso que poderia ser, maior o tempo disponibilizando para o lúdico na escola, porque as coisas ainda e pouco o tempo	No momento que estou na sala de aula o tempo não é suficiente, mas tem proveito no momento dos jogos	Em todos os momentos, se for preciso	O professor deve avaliar o tempo que Será necessário para que o jogo tenha fluído na aprendizagem do a lúdico
Quais as atividade lúdicas mais você utiliza na sua turma?	Jogo da força, bingo, jogo da memória	Recorte e colagem e montagem, tampinha de garrafas pets	Nas atividades físicas	Leitura jogos de tabuleiro oficinas, conceito lúdico, gincanas e brincadeiras.
Você enfrenta dificuldade dentro de sala de aula para trabalhar com a ludicidade? Em caso de sim, quais são elas?	Sim porque ainda existi muitas crianças indisciplinadas na escola	Não	Não	Não
No seu entendimento, a aprendizagem lúdica pode contribuir para o desenvolvimento da criança na alfabetização?	Sim desenvolvimento o intelectual o judicial o cognitivo e o raciocínio logico.	Sim.	Sim, o lúdico enriquece o vocabulário aumenta o raciocínio logico da criança em suas hipóteses.	O lúdico proporciona uma troca de aprendizado, sua relevância se da pela sua utilização como uma ferramenta pedagógica proporcionando eficácia e prazer
De que forma o lúdico esta inserido na organização do trabalho pedagógico da escola?	O lúdico esta inserido no momento da realização do planejamento escolar	É raro hoje a escola inserir o lúdico por causa dos custos, tempo que leva para a confecções dos jogos.	No planejamento escolar, direcionado a pratica pedagógica do professor de educação no ensino aprendizagem.	O lúdico e uma das principais vias de aprendizagem e comunicado da criança com o mundo, portanto e impressionável o trabalho pedagógico na escola.

Fonte: Própria autora/2021

Precisamos entender que existe uma condição de planejamento, de realização de embasamento teórico que vão permitir a utilização do jogo pedagógico. Não é apenas tê-los em sala de aula, não serve apenas oportunizar ao sujeito o contato com o jogo, por que o jogo por si só não provoca o desenvolvimento e as aprendizagens que a criança precisa realizar. O jogo tem uma dimensão de suscitar, por meio das interações que este provoca. Mas a gente precisar atuar pedagogicamente diante do jogo. Então o que torna este jogo pedagógico é o tipo de intervenção e o uso que nós realizamos no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho é possível fazer uma reflexão sobre a temática sobre o lúdico nas serie do I ciclo de alfabetização, apontar algumas considerações, entre elas, a percepção da importância das metodologias inovadora e recursos pedagógicos, conteúdos/ conceitos no ensino e na aprendizagem proporcionando aos alunos uma prática voltada à aplicabilidade, reflexão e vinculação com a realidade, o que possibilita aos alunos o desenvolvimento de competências que promovam a construção do conhecimento através da metodologias aplicadas e investidas .

Assim, tendo em vista os aspectos considerados no decorrer de toda a abordagem, o primeiro objetivo específico corresponde à hipótese positiva: De que forma a ludicidade interfere nas alternativas do processo de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas com as turmas do I ciclo do ensino fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, no Município

de Coari Amazonas Brasil 2020, buscou se entre as turmas as respostas que metodologias que todos os professores aplicam, os desenvolvimentos das metodologias inovadoras, assim como o uso de recursos, didáticos que favoreçam resultados satisfatórios para o ensino e aprendizagem possibilitando um bom desenvolvimento curricular.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2013.
- ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa, 2014.
- ALVES, F. D. Branchin, A. Lúdico, infância e educação escolar: (desencontros). Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, v. 4, n. 2, p. 144- 164, nov. 2010.
- BRASIL. MEC. SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI). Brasília: MEC, 1998. 1 v.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e pesquisas em psicologia, v. 7, n. 1, p. 92-104, 2007.
- FONTES, R. S. A. Escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 126-138, mai. /jun. /jul. /ago. 2005.
- FRIEDMAN, Ronald S. *et al.* Efeitos de priming atencional na criatividade. Revista de pesquisa sobre criatividade , v. 15, n. 2-3, pág. 277-286, 2003.
- LUCCHETTI, Giancarlo *et al.* O idoso e sua espiritualidade: impacto sobre os diferentes aspectos do envelhecimento. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia , v. 14, p. 159-167, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. Salvador, BA: Gepel, 2000.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. O lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. In: Os jogos e lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 09 – 22.
- MATTOS, Thácyra AF; DA COSTA, José Wilson. Avaliação da aprendizagem: do papel para o computador. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2013.
- MIRANDA, Simão. Do fascínio do jogo a alegria de aprender. Campinas, SP:Papirus, 1964.

Oliveira, C.; Dias, A. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. v. 13.n.2 p. 113-128. 2017.

Oliveira, Vera Barros.(ORG). Introdução In: O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2010.

PERANZONI, Vaneza Cauduro *et al.* Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

PINTO, Pedro; NOGUEIRA, Conceição; TAVARES, Manuela. 14. Prostitutas e feministas: refazer abordagens, reconciliar caminhos. Mulheres da vida, p. 233, 2010.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, p. 263-273, 2012.

RAGO, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.

SILVA, Alberto Nidio Barbosa de Araújo e. Jogos, brinquedos e brincadeiras – trajectos intergeracionais. 2010. Disponível em: <<https://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13904/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 15 Mar. 2015.

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

VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar, o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

11

Desafios da educação na pandemia: uma análise do desenvolvimento da leitura e escrita nas turmas de 1º ao 4º ano da Escola Estadual Araújo Filho, no município de Parintins Amazonas- Brasil em 2021

Challenges of education in pandemic: an analysis of the development of reading and writing in classes from 1st to 4th grade Araújo Filho State School, in the City Of Parintins Amazonas-Brazil In 2021

Luciana Rodrigues Vieira

Professora Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM Especialização em Metodologia Da Educação Superior pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Mestre em Ciências da Educação- UANDES : <http://lattes.cnpq.br/ID:0700351910256081> <https://orcid.org/ID:0000-0002-6212-387X>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.11

RESUMO

Discuti sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças do 1º ao 4º ano, após as aulas remotas, uma ponte entre a História da educação no Brasil, alfabetização, letramento, analfabetismo, desenvolvimento humano e aprendizagem, papel da escola e da família, tecnologia e educação. Objetivou conhecer as realidades das turmas do 1º ao 4º ano no desempenho da leitura pós aulas remotas, identificar os desafios pedagógicos para o desenvolvimento das habilidades diante do atual cenário pandêmico, relacionar quais os recursos, soluções e estratégias para o desenvolvimento das habilidades da linguagem. Foi desenvolvida numa Instituição de Ensino fundamental do Baixo Amazonas. Teve como sujeitos professores de Língua Portuguesa e seus alunos. O percurso metodológico foi embasado por autores como Mendes (2016), Ribeiro (1993), Marçal (1990), Belintane (2006), Gomes e Monteiro (2005), Pinto (2000), Freire (1983), entre outros autores. A pesquisa é de natureza quali-quantitativa, utilizou técnicas de coleta de dado, questionário, com perguntas abertas e fechadas. Os resultados mostram que as crianças que mais desenvolveram-se na leitura e escrita, foram alunos do 3º e 4º anos, e as crianças que menos desenvolveram a leitura e a escrita, foram o 1º e 2º ano, que retornaram do ensino remoto com muita dificuldade de ler e escrever. OS entraves que dificultam este processo se constituem desde a escolha do tema, levantamento bibliográfico, compreensão de aportes teóricos, execução da pesquisa, coleta de dados, além da falta de tempo dos orientadores.

Palavras-chave: educação. leitura. escrita. desafios. tecnologias.

ABSTRACT

I discussed the development of reading and writing skills of children from 1st to 4th grade, after the remote classes, a bridge between the History of education in Brazil, literacy, literacy, illiteracy, human development and learning, the role of school and family, technology and education. It aimed to know the realities of classes from 1st to 4th grade in the performance of reading after remote classes, identify the pedagogical challenges for the development of skills in the face of the current pandemic scenario, relate which resources, solutions and strategies for the development of language skills. It was developed in an elementary school institution in Baixo Amazonas. The subjects were Portuguese Language teachers and their students. The methodological path was based on authors such as Mendes (2016), Ribeiro (1993), Marçal (1990), Belintane (2006), Gomes and Monteiro (2005), Pinto (2000), Freire (1983), among others. The research is quali-quantitative in nature, using data collection techniques, a questionnaire, with open and closed questions. The results show that the children who developed the most in reading and writing were students in the 3rd and 4th grades, and the children who developed the least in reading and writing were in the 1st and 2nd grades, who returned from remote school with great difficulty in reading and writing. The obstacles that hinder this process are constituted since the choice of the theme, bibliographical survey, understanding of theoretical contributions, execution of the research, data collection, besides the lack of time of the advisors.

Keywords: education. reading. writing. challenges. technologies.

INTRODUÇÃO

A leitura e escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento intelectual do ser humano, sendo estes impulsionadores de aprendizagem nas várias disciplinas escolares e áreas do conhecimento, é através da leitura que o ser humano conhece, explora e interpreta o mundo. A leitura começa desde a observação, através da apreciação de imagens, até o domínio e decodificação dos símbolos que promovem a representação desta realidade através da escrita.

Ler e Escrever são habilidades necessárias a serem desenvolvidas no Ensino fundamental, base necessária para o avanço das aprendizagens nas séries subsequentes, que já requerem do aluno autonomia no estudo das disciplinas em seus exercícios de pesquisa e interpretação, além de transição de conteúdo. O referido trabalho desenvolveu uma análise das realidades vividas pelos educadores e os desafios educacionais no desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita nas turmas de 1º ao 4º ano da Escola Estadual Araújo Filho, no período pandêmico de 2021, onde as turmas tiveram que estudar através de aulas remotas, visto que as aulas presenciais ainda eram sinônimo de risco para contaminar alunos e professores comocovid-19.

Portanto, o estudo teceu reflexões do que se alcançou com as aulas remotas e o que se reflete com o retorno das aulas presenciais, diante do olhar dos profissionais da educação que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa.

ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO NO BRASIL

A educação para alfabetização iniciou no Brasil com os Jesuítas, no qual desenvolveram a catequização e por seguinte a instalação das primeiras escolas católicas, sendo a primeira instalada no Bahia. A educação primária foi sendo desenvolvida, porém nem todos tinham direito a este processo tão necessário para se relacionar e interpretar o mundo a educação no Brasil era totalmente excludente.

A alfabetização começa a despontar como preocupação no final do século XIX, como aponta MORTATTI (2004, p.2).

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas.

A escola primária apesar dos poucos investimentos, professores se esforçam para formação do cidadão nas habilidades da leitura e escrita, empregam a utilização de vários métodos de ensino tradicional, a escola até o final do império dispunha de material não satisfatório para o ensino da leitura e da escrita, daí foram surgindo as primeiras cartilhas que auxiliaram os primeiros passos da alfabetização no país, empregando vários tipos de metodologia da leitura e escrita.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. MORTATTI (2006, p.5)

Assim vai caminhando o processo educativo no Brasil, surgindo as metodologias que de alguma maneira buscou alfabetizar, empregando métodos e técnicas para alcançar os objetivos de formação do cidadão nas habilidades da leitura e escrita. Quando a educação passa a ser promulgada como direito de todos e a ser gratuita por natureza, foi a partir da Constituição de 1824 e por seguinte reformulada em 1988:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

O direito educacional é vitória do povo, porém não se aplicava como se concebia, pois, o Brasil dentro de um contexto multicultural, país rico pelo contingente dos recursos naturais, mas com inúmeras diferenças sociais, não refletiu riqueza no crescimento igualitário para sua população, formada por índios, brancos e negros, o paradigma educacional voltava-se para uma educação tradicional, imersa nos interesses da burguesia/comércio, classe abastarda da sociedade brasileira e políticos. Foram inúmeros os problemas sociais e econômicos, que atingiam os brasileiros, e poucos foram os que participaram de aulas e obtiveram uma formação primária, secundária, no que tange a educação superior a grande maioria estava longe de conseguir ingressar no ensino superior. RIBEIRO (1993, p.27).

A lei 5692/71 tinha como principal preocupação a Profissionalização. Seu objetivo era dar ao nível médio, uma terminalidade profissional, de modo a atenuar as pressões exercidas pelos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares. Os que precisassem trabalhar abandonariam as escolas ao concluir o secundário, já que possuíam uma especialização e poderiam enfrentar o mercado de trabalho. Anos mais tarde virá a Lei 7044, de 18 de outubro de 1982, alterando substancialmente dispositivos da lei 5692/71.

Oferecer um ensino gratuito, mas que infelizmente nem todos tiveram acesso, então, a luta pela erradicação do analfabetismo perdura até nos dias de hoje. Durante muito tempo este ainda é um dos vilões da educação, atinge milhões de pessoas no país, para isso o governo implementou formações de professores alfabetizadores, mas que não foi suficiente para a transformação significativa. Muitas políticas públicas foram implementadas como Programa Nacional do Livro Didático, PCNS-Parâmetros Curriculares Nacionais e Guias Curriculares Nacionais. A educação estava caminhando para renovar seus métodos e estrutura, para atingir seus objetivos, porém nem todo esforço dessas implementações conseguiram vencer o abandono escola e o analfabetismo, BELINTANE (2006, p.263).

Apesar da importância desse movimento de renovação da educação, as avaliações nacionais e regionais evidenciam um quadro não muito diferente do que já se exibía nas décadas de 1970 e 1980. Se antes preponderava a evasão escolar, hoje preponderam as imensas dificuldades de leitura e as defasagens nas correlações esperadas de competência/série (ou ciclo).

Refletir sobre a educação Básica como promotora do ensino da leitura, escrita e interpretação, é pensar em formar cidadãos letrados, é planejar um país longe do analfabetismo, criar oportunidades para o desenvolvimento social. Porém, as pesquisas, infelizmente apontam dados que ainda demonstram um grande número de brasileiros analfabetos, IBGE (2012-2019), reflete os seguintes resultados no Brasil:

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país, corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%. A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%).

Infraestruturas nas escolas, valorização dos profissionais, cursos permanentes de formação, poderiam ser os investimentos educacionais, que poderiam favorecer positivamente a qualidade da educação ofertada nas escolas brasileiras. Valorizar a educação e apontar rumos de avanços são necessários para acabar com o analfabetismo. O conceito de analfabetismo é explicado da seguinte maneira pelo PNA-Plano nacional de Educação (2019, p.19): “Com efeito, analfabetismo funcional designa a condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e compreensão de texto. O termo “funcional” o distingue do analfabetismo absoluto, que é o analfabetismo em sentido estrito, ou a condição daquele que não sabe ler nem escrever”.

O analfabetismo no Brasil, no contexto do contingente de jovens e crianças, segundo PINTO (2000, p.519) expõe:

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades, trabalho precoce, baixa escolarização dos pais, despreparo da rede de ensino para lidar com essa população. O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, e, o que é pior, atingindo as crianças mais jovens.

Cogitar uma educação que rompe com a falta de acesso e permanência dos estudantes nas escolas, significa buscar alternativas de transformação para assim a educação atingir seu fim: o desenvolvimento pleno do estudante e sua formação para o mercado de trabalho e conseqüentemente promover um país mais humanizado. As avaliações do ensino básico nos tempos atuais, revelam ainda que a crise na educação ainda é presente, demonstra que todas as crianças brasileiras precisam estar e vivenciar na escola um ensino de qualidade, onde as habilidades fundamentais da educação básica devem ser concretizadas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SIGNIFICADOS PEDAGÓGICOS E SOCIAIS

O significado pedagógico de alfabetização e letramento, passa pela teorização e práticas do professor, concepção de aluno, compreensão do processo ensino aprendizagem e contextualização de uma sociedade. No Brasil, a alfabetização foi se constituindo por inúmeros métodos e paradigmas que de alguma forma objetivavam sempre o desenvolvimento do estudante na leitura e escrita, dessa forma apresenta BELINTANE (2006, p. 263):

Desde o final século XIX, o ensino da leitura vem sendo submetido a uma polaridade discursiva que opõe, de um lado, as linhas teóricas que acentuam a importância do código no processo da aprendizagem da leitura (métodos alfabético, silábico, fônico e outros), cuja entrada no ensino se dá a partir de uma rígida sistematização das fases iniciais da aprendizagem e cuja premissa básica assume que a leitura fluente resulta de um domínio seguro da correlação entre as unidades mínimas da fala e as da escrita. De outro, posicionam-se as linhas que dão relevo aos sentidos prévios construídos pelo leitor e a suas habilidades em utilizar-se de conhecimentos já assimilados para monitorar o processo de leitura, cuja entrada no ensino valoriza, entre outros, a cultura, a construção do conhecimento e a interatividade (métodos globais; ideográficos; construtivismo; socio interacionismo e outros).

Neste sentido a educação busca de alguma forma alinhar ensino e aprendizagem, com foco na criança passar a compreensão e domínio dos símbolos alfabéticos, para assim, decifrar e interpretar o que o mundo produz através e com estes símbolos. Alfabetização e letramento significa processo educacional, onde ser humano e símbolos são peças fundamentais para o exercício da aprendizagem, então compreende-se que o ser humano, ao deter a compreensão e conseqüentemente a aprendizagem, dota-se de habilidades para usar e interagir através da leitura e escrita, para isso é necessário compreender essas duas palavras com significados distintos, de acordo com SOARES E BATISTA (2005, p.24):

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

O conceito de letramento descrito acima, direciona-nos imaginar também o sistema educacional de ensino e o fazer do trabalho pedagógico. O processo de alfabetização e letramento deve olhar também pela ótica das múltiplas inteligências que existem na sala de aula, aproveitando a curiosidade das crianças para assim, propor um processo de alfabetização criativo, prazeroso e significativo.

Diante dos temas alfabetização e letramento, há a preocupação do desenvolvimento da linguagem oral, pois a partir dela a pessoa se expressa, expõe ideias, entendimentos, questionamentos e dúvidas. A linguagem oral precisa de toda uma estrutura orgânica necessária para ela se desenvolver. Todo um conjunto orgânico, pedagógico e cultural se faz necessário. Se espera que o estímulo da fala inicie desde a primeira infância, pois ao ouvir ou receber estímulos a criança vai incorporando em sua estrutura cognitiva, comportamentos que fazem-na assimilar os padrões, a língua, a cultura na qual está inserida, dessa maneira se torna a própria cultura. Segundo, GOMES & MONTEIRO (2005, p. 20):

A criança ao desenhar ela já se relaciona com o mundo, percebe as coisas, toca, sente, ver, interage com o ambiente, balbucia suas primeiras palavras, até conseguir incorporar as ca-

racterísticas nas quais está inserida, para assim se expressar com palavras e a própria escrita de sua cultura. A escrita, também surge desde que a criança começa a realizar suas primeiras impressões, riscos, desenhos, até que seu processo cognitivo incorpore o conhecimento dos símbolos alfabéticos e dominá-los. Alfabetizar é ensinar esta simbologia de letras, que uma cultura produziu para se comunicar, segundo SOARES (2009,p.39) alfabetizar é: “*Resultadoda ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita*”. A educação defendida e apresentada por Emília Ferreiro, é aquela que o educador percebe seu aluno, seus interesses, curiosidades, sua leitura de mundo, tudo o que traz consigo, para servir como guia e pistas para o Educador propor práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Segundo seus estudos a criança passa por fases de desenvolvimento, sendo elas descritas como: 1ª fase: pré-silábica, 2ª silábica 3ª fase: silábica-alfabética, 4ª fase: Nível alfabético. Se faz necessário compreender esses significados dentro do processo de alfabetização.

No primeiro período se consegue a distinção entre as marcas gráficas figurais e não figurativas; ou seja, ao desenhar a criança está sob o domínio do icônico, o desenho representa a forma dos objetos, as crianças estão na fase pré-escolar. De acordo com os estudos de FERREIRO (2006, p.19).

No primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e não-figurativas, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outro. A distinção entre “desenhar” e “escrever” é de fundamental importância (quaisquer que sejam os vocábulos com que se designam especificamente essas ações). Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do domínio do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos.

Diante disso, a primeira fase ou período de desenvolvimento da escrita, a criança ainda não associa fonemas e letras, representa o mundo através de desenhos. Na 2ª fase de desenvolvimento da escrita, a criança já começa a variar no eixo quantitativo e qualitativo, ou seja, aumenta o uso de letras para representar um nome, variando até mesmo na posição das mesmas. Aos poucos vai adquirindo e absorvendo o domínio da representação escrita, como o 2º período ou fase, já há uma diferenciação entre desenho e escrita.

Nos dois primeiros períodos ou fases de desenvolvimento da escrita, a criança ainda não relaciona letra e sons. Sobre esta segunda fase (FERREIRO,2006, p. 24):

As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade).

A criança começa a se preparar para a 3ª fase, no qual percebe as propriedades sonoras, identificando-as, nesse sentido, a criança inicia a associação de som e escrita. Compreende que as palavras escritas são compostas de letras que podem corresponder a partes maiores, ou seja, podem ser constituídas de sílabas, identificando-as na sonoridade, obtendo assim, a consciência fonológica, como aponta FERREIRO (2006, p. 25):

Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. No entanto, a hipótese silábica, cria suas próprias condições de contradição: contradição entre controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável.

Nesta fase silábica-alfabética, as crianças conseguem perceber que as palavras se diferenciam pelas quantidades de letras, sons das letras e sílabas, estão incorporando um aprendizado necessário para próximo nível, o nível alfabético. Nesta fase alfabética a criança já domina o conhecimento de letras, sons e sabe escrever as mesmas, incorporando as regras gramaticais da Língua. É importante conhecer os métodos, os significados que eles têm, para se compreender a prática do ensino e aprendizagem na escola, pode ser complexo, mas os educadores já conseguem empregar seus usos e obter resultados. As práticas de alfabetização são importantes para a promoção do ensino das linguagens, pensar metodologias, currículo, projeto político pedagógico das escolas e outras resoluções importantes, são pequenos rumos de mudança para o ensino aprendizagem da alfabetização e letramento.

Conhecer os níveis de escrita são necessárias para se compreender como acontece o desenvolvimento do estudante, fica mais fácil pensar em atividades diferenciadas que visem favorecer o ensino - aprendizagem e planejamento de uma escola mais lúdica e criativa para a criança. Sobre Métodos, MORTATTI (2006, p.15)

[...] questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e comum projeto político e social.

O governo federal vem implementando políticas públicas para promover a alfabetização de crianças na idade certa, o programa a qual recebe o nome de PNAC Pacto nacional para a Alfabetização, oferece formações continuadas e cursos de metodologias didáticas.

METODOLOGIA

A pesquisa educacional se configura com o enfoque qualiquanti, ou seja, qualitativa pois, emprega a descrição acerca do objeto da pesquisa, e quantitativa, porque faz isso a partir de dados que foram obtidos pela pesquisa de campo, no qual empregou como técnicas o uso de questionário semiestruturado, com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, aos participantes da pesquisa. Sobre a pesquisa qualitativa, PRODANOV (2013, p.70) ressalta que:

“Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.”

Esta pesquisa educacional combinou dois tipos de pesquisa, ou seja, tem um olhar misto, empregando enfoque qualiquantitativo, ao mesmo tempo que é exploratória, partindo de uma análise bibliográfica, com base em várias fontes científicas, também é quantitativa, pois realizou uma análise numérica dos questionários, quantificando os seus dados em tabelas e gráficos, qualitativamente especificando e descrevendo os pormenores das questões investigadas, olhando os elementos que envolvem o objeto de estudo.

Pesquisa é descritiva, pois discorre sobre o objeto de estudo, descrevendo o fenômeno e assim tecendo análises com as hipóteses levantadas, segundo Gil (2002,p.42):

“As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações com as variáveis”

Diante disso, se fez um olhar descritivo do que se investigou, relatando com fidedignidade o que se alcançou com a aplicação de cada etapa da pesquisa, buscando construir o conhecimento científico com clareza e ética.

O estudo é caracterizado no método indutivo, pois parte de uma hipótese levantada, buscando responder as inquietações a qual levou a investigadora a produzir os passos deste trabalho. Este método é explicado assim, segundo MENDES (2016, p.67):

A definição mais simples e mais comum sobre o método indutivo é: O método indutivo é a modalidade de raciocínio que, a partir de premissas ou argumentos particulares, chega a conclusões gerais ou universais [...]. É o mais comum em pesquisas científicas, pois observa, registra, analisa e classifica fatos específicos, tirando conclusões mais abertas e possíveis generalizações.

Nesta visão indutiva se baseia este estudo, atento as variáveis apontadas, buscando verificar se as mesmas se confirmam ou não, para assim construir generalizações, ou inferências sobre os fenômenos investigados, desta maneira DINIZ,2008, p.04.

“Os argumentos indutivos criam um exercício para o pensar cujo caminho é feito de observações particulares (premissa), tomadas a priori como verdadeiras, a generalizações conceituais (conclusões) que podem ser verdadeiras. A verdade não está implícita na conclusão”.

Utilizando-se deste método a pesquisa se desenhou e foi aplicada, conseguindo respostas ao que foi levantado como premissas, concluindo-se com uma visão profunda do campo no qual se investigou.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O contexto da pesquisa é a Escola Estadual Araújo Filho, que está localizada na rua Rui Barbosa, número 110, Centro. Seu prédio é patrimônio histórico, desde o ano de 1998, pois foi o primeiro prédio da cidade de Parintins. Dessa maneira a história da escola se inicia em 1803 com o começo da sua construção até 1808, no qual serviu de moradia para o fundador da cidade, José Pedro cordovil. Em 1848 o prédio passou a ser a 1ª primeira do Sexo Masculino, somente em 1857, o ensino se estendeu ao Sexo Feminino. Em 1928 a Escola passou a ser denominada: “Monteiro de Souza”, em Homenagem ao Professor Antônio Monteiro de Souza”, somente em 1931 a escola passa a se chamar Grupo Escolar Araújo Filho, em homenagem ao advogado Francisco Pedro de Araújo Filho.

A Escola Estadual Araújo Filho, atende crianças 362 alunos na cidade de Parintins-AM, de 1º ao 5º ano em 6 salas de aula, com turmas no turno matutino e vespertino, além de uma sala Multifuncional para atendimento do alunado da Educação Especial matriculados na escola e de outras da mesma rede; possui biblioteca, refeitório, cozinha, sala de professores, secretaria, diretoria, além de sala de informática, é notadamente premiada por seus efetivos serviços educacionais ofertados à sociedade Parintinense, formando crianças através do ensino fundamental/ ciclo, se destacando nas avaliações internas e externas, além de ser destaque em gestão, dessa maneira buscando aprofundar seus trabalhos educacionais a cada ano.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados estão apresentados em forma de gráficos e tabelas, quantificando o universo e a amostra da pesquisa, porém seus dados qualitativos serão exibidos com dados codificados, descrevendo o objeto de estudo e os resultados obtidos através dos questionários;

Análise dos dados

Após a coleta de dados por meio dos instrumentos escolhidos, cabe ao pesquisador se organizar para analisá-los. E analisar os dados, significa segundo (ANDRÉ E LÜDKE 1986, p. 45) “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Dentro do contexto da pesquisa, observou-se a motivação dos sujeitos participantes em responder aos questionários, por se tratar de um assunto que os inquietam.

Resultados Integrais da Pesquisa

Após a tabulação dos dados, notou-se que os professores participantes da pesquisa trabalham na maioria em 2 turnos, ou seja, com duas turmas diferenciadas, num quantitativo de oito turmas de alunos, sendo o 3º ano a menor turma com trinta alunos, o 4º ano, com três turmas que correspondem a oitenta e seis crianças, o 1º ano com duas turmas que correspondem à cinquenta e nove crianças e o 2º ano com duas turmas e o quantitativo de sessenta e três estudantes. De acordo com os resultados as turmas do 1º ano, retornaram com maiores dificuldades na leitura e escrita, com 100% das crianças nos níveis pré silábico e silábico alfabético, 68% das crianças das turmas do 2º ano retornaram entre os níveis pré silábico e silábico alfabético, 34% dos estudantes do 3º ano estão entre os níveis pré silábico e silábico alfabético e 19% dos estudantes das turmas de 4º ano estão entre os níveis silábico e silábico alfabético.

A pesquisa observou que as turmas que mais se desenvolveram nos aspectos da leitura e escrita durante as aulas remotas, foram as crianças de 3º e 4º ano, apenas um pequeno percentual de crianças não se desenvolveram nesses aspectos.

As turmas do 1º ano, retornaram nos níveis mais baixos de aprendizagem nas habilidades descritas, com 32% nos níveis pré silábicos, 30% nos níveis silábicos e 0% no nível alfabético. As crianças do 2º ano, com 24% iniciando o processo de leitura e escrita, se encontram nos níveis pré silábicos e 22% estão nos níveis silábicos, e apenas 32% estão excelentes nessas habilidades, estando no nível alfabético.

Portanto, conclui-se que somente as turmas de 3º e 4º ano conseguiram avançar nos aspectos de leitura e escrita e interpretação. As demais turmas foram muito afetadas negativamente pelos inúmeros fatores listados pelos professores para o pleno êxito das atividades remotas com seus alunos.

TABELAS DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tabela 1 - Quantitativo de turmas por professor e série

Perguntas	Uma	Duas	Três ou mais	1º Ano	2º Ano	3ºAno	4ºAno
1	2	4	2	-	-	-	-
2	-	-	-	2	2	1	3

Fonte: VIEIRA, Luciana Rodrigues (2021)

A tabela 1, objetiva destacar o número de turmas e série que cada professor leciona e demonstra que a maioria dos professores lecionam em mais de uma turma.

Tabela 2 - Total de alunos por série investigada

Pergunta	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
3	59	63	30	86

Fonte: VIEIRA, Luciana Rodrigues (2021)

A questão três (3) do questionário, descreve o número de alunos de sua turma, a pesquisa trouxe o quantitativo de alunos por turma e gerando assim um total de alunos por série, para assim com a pesquisa detectar uma visão global de como está o nível do processo ensino aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita.

Tabela 3 - Nível de desenvolvimento da turma na leitura

Pergunta	A	B	C	D	E	F
4	0	3	1	2	0	4

Fonte: VIEIRA, Luciana Rodrigues (2021)

Na pergunta 4, objetivou-se quantificar o nível de desenvolvimento no que se refere a leitura, por entender a necessidade de se avaliar esta habilidade tão necessária para o desenvolvimento e formação escolar da criança.

Tabela 4 - Nível de desenvolvimento na leitura e escrita reflexos das aulas remotas

Pergunta	Excelente	Bom	Regular	Péssimo
5	0	1	5	2

Fonte: VIEIRA, Luciana Rodrigues (2021)

Nesta questão, a pesquisadora buscou entender o nível de desenvolvimento obtido pela criança durante as aulas remotas e qual sua resposta à aprendizagem da leitura e escrita, durante retorno das aulas presenciais;

Tabela 5 - Fatores que influenciaram no desempenho da leitura e escrita

Pergunta	A	B
6	8	0

Fonte: VIEIRA, Luciana Rodrigues (2021)

Na questão acima, a investigação se pautou no desempenho da aprendizagem da leitura e escrita nas aulas remotas, diante de fatores que podem ter sido influenciadores no resultado do processo ensino aprendizagem. Em resposta à pergunta 7: que se objetivou descobrir os fatores

que influenciaram a leitura e a escrita, listou-se as seguintes opiniões:

Professora - 1: “A maioria não participava das aulas remotas e o desinteresse dos pais em orientar as atividades dos filhos”

Professora- 2: “não opinou”

Professora- 3, responsável pela série do 1ºano, turmas matutino e vespertino, listou as mesmas dificuldades para as duas turmas, sendo essas: “ Falta de comprometimento dos pais nas aulas remotas; assiduidade dos alunos; distanciamento social que interferiu na presença física das crianças na escola; Falta de material didático para acompanhar as aulas a distância; Ausência de aulas presenciais por um ano e meio devido ao período pandêmico, dificultou o aprendizado, principalmente dos alunos vindo do ensino infantil, alunos da faixa etária de seis anos, que vieram sem desenvolver algumas habilidades necessárias para a alfabetização.

Professora – 4: responsável pelas séries 2º ano matutino e 4º ano vespertino, elencou que: “A não participação dos alunos nas aulas remotas; O não auxílio dos pais; os pais terem realizado pelo e para as crianças;

Professora - 5: “Falta de acesso aos instrumentos tecnológicos; falta de acompanhamento familiar; falta de acesso à internet;

Professora 6: “Falta de acompanhamento em casa dos pais; participação das aulas remotas; a pandemia; De acordo com o exposto, a pesquisa demonstra o resultado em análise das opiniões das professoras que ministram a disciplina de Língua Portuguesa nas séries de 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Os dados confirmaram que durante as aulas remotas o desempenho dos alunos não foi satisfatório, acarretando prejuízo no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, com isso, vários alunos estão com bastante dificuldade na leitura, interpretação textual e produção escrita.

A observação reflete também, que muitas crianças deixaram de participar das aulas remotas por falta de auxílio dos pais/família, outros por falta de recursos tecnológicos de uso familiar (celular/ internet) que corroboraram para o não avanço satisfatório da aprendizagem. Analisando a questão 8, que quantifica os alunos nos níveis: pré silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, se obteve os seguintes resultados; Professora -1: do 1º ano matutino, tem o quantitativo de vinte e oito (28) alunos, sendo eles: oito (08) correspondem à pré-silábicos, oito (08) correspondem silábicos e doze (12) silábicos alfabéticos e zero (0) alunos alfabéticos. Professora 2-: do 1º ano vespertino: com total de trinta e um (31) alunos, indicou que onze (11) estão pré silábicos, dez (10) silábicos e dez (10) silábicos alfabéticos, e zero (0) alunos alfabéticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a pandemia ainda é um problema de ordem de saúde pública que afeta o mundo inteiro, trazendo implicações nos vários setores da atividade humana. Esta pesquisa analisou as implicações da pandemia sobre a educação, refletindo sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita nas turmas de 1º ao 4º ano.

Este estudo embasou-se nas fontes de pesquisas científicas, levando a construir sua reflexão acerca sobre a temática delimitada, desta maneira, o estudo conheceu as realidades

das turmas do 1º ao 4º ano no desempenho da leitura e escrita pós aulas remotas, analisou o desenvolvimento destas habilidades nas turmas investigadas, pela avaliação das professoras de Língua Portuguesa, identificando os desafios da Educação na pandemia.

Após as análises, a pesquisadora identificou houberam turmas que conseguiram acompanhar o ensino remoto, correspondendo satisfatoriamente ao que foi proposto pelas professoras, dessa maneira, destaca-se que as turmas que mais se desenvolveram nos aspectos da leitura e da escrita, foram os estudantes do 3º e 4º ano, sabendo ler e escrever muito bem, porém os resultados apontam que os alunos do 1º e 2º anos, retornaram com pouca aprendizagem no que se refere à leitura e a escrita, no qual os professores apontam inúmeros fatores que afetaram para o resultado negativo na aprendizagem, nos quais se destacam que muitas crianças deixaram de participar das aulas remotas por falta de auxílio dos pais/família, outros por falta de recursos tecnológicos de uso familiar (celular/ internet) que corroboraram para o não avanço satisfatório da aprendizagem.

As variáveis levantadas corroboram para o delinear do estudo, com a construção de todo os contextos importantes que permeia a temática levantada. A hipótese foi confirmada, o desenvolvimento da leitura e a da escrita estavam em um processo lento de desenvolvimento, pois muitos fatores influenciaram nesses aspectos, o retorno das crianças das aulas remotas para aulas presenciais, as professoras de Língua Portuguesa se impactaram com o baixo índice de aprendizagem nas crianças das séries menores, 1º e 2º ano, as quais necessitam muito do auxílio de um adulto para realização de suas tarefas.

Analisou-se que as turmas que mais se desenvolveram nos aspectos da leitura e da escrita, foram os estudantes do 3º e 4º ano, sabendo ler e escrever muito bem, porém os resultados apontam que os alunos do 1º e 2º anos, retornaram com pouca aprendizagem na leitura e na escrita, no qual os professores apontam inúmeros fatores que afetaram para o resultado negativo na aprendizagem, que foram: muitas crianças deixaram de participar das aulas remotas por falta de auxílio dos pais/família, outros por falta de recursos tecnológicos de uso familiar (celular/ internet) que corroboraram para o não avanço satisfatório da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

HENÁNDEZ, Sampieri Roberto Metodologia de pesquisa/Roberto Hernádes Sampieri, Calos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio; tradução: Dais Vaz de Mores; Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.-Porto Alegre: Penso, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil. - 6.ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 Ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PNAIC, Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017 Documentos sobre o PNAIC estão disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017.

Diniz, Marcelle Oliveira; Soares, Hellen Conceição Cardoso. ESCOLA E FAMÍLIA: uma aproximação necessária. Faculdade Atenas. Disponível: <http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/6___ESCOLA_E_FAMILIA_uma_aproximacao_necessaria.pdf.> 2018

Belintane, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

Bueno, José Geraldo Silveira Educar. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR

PINTO, José Marcelino de; Brant Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; Sampaio, Carlos Eduardo Moreno; Pascom, Ana Roberta Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. Avaliação: Revista brasileira de Estudo pedagógico. Brasília; v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL:

NOTAS PARA UMA REFLEXÃO. Paideia, FFCLRP- USP, Ribeirão Preto: SP, 1993.

MORTATTI, M. R. L. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

Desenvolvimento do aluno no mundo da escrita e do letramento, através do gênero textual diário da escola do 1º centro municipal de aplicação em educação Walter Cabral, no município de Tefé/Amazonas/Brasil

Student development in the world of writing and literacy, through the daily textual genre of the 1st municipal center of application in education school Walter Cabral, in the municipality of Tefé/Amazonas/Brazil

Dilziane do Nascimento Souza

Professora da Rede Estadual do Município de Tefé- AM

Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA

Mestre em Ciência da Educação – Universidade Del Sol- UNADES

<https://orcid.org/ID:0000-0002-1023-5925>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

<https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185>

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.12

RESUMO

A presente estudo tem como objetivo possibilitar o ensino da escrita e do letramento, através do gênero textual diário, partindo do conto —De Escolall, do escritor Machado de Assis e dos conhecimentos prévios dos discentes do 6º ano do ensino fundamental da Escola 1º Centro Municipal de Aplicação em Educação Walter Cabral, que constituem o objeto de análise desta pesquisa. Este estudo tem como base uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, de caráter experimental no cotidiano escolar, visando a alcançar os objetivos propostos. Metodologicamente, os discentes, como produtores de seus próprios diários, mostram a prática da escrita na sala de aula e fora do contexto escolar, ou seja, na vivência do cotidiano. Os resultados demonstram que os discentes perceberam que a escrita tem função de interação no processo de ensino e que é de suma importância para a vida social. Quanto ao gênero diário, o mesmo trouxe uma ressignificação para a escrita dos alunos, na perspectiva do letramento, contextualizando com sua vida social para que os mesmos tenham competências e habilidades referentes ao domínio da escrita, assimilação, recuperação de conhecimentos e compreensão entrelaçados no texto.

Palavras-chave: gênero textual diário e conto. escrita. letramento.

ABSTRACT

This study aims to enable the teaching of writing and literacy, through the daily textual genre, based on the short story —De Escolall, by the writer Machado de Assis and the previous knowledge of students from the 6th year of elementary school at Escola 1º Walter Cabral Municipal Center for Application in Education, which are the object of analysis of this research. This study is based on a qualitative, bibliographic research, of an experimental character in the school routine, aiming to achieve the proposed objectives. Methodologically, the students, as producers of their own diaries, show the practice of writing in the classroom and outside the school context, that is, in everyday life. The results show that the students realized that writing has an interaction function in the teaching process and that it is of paramount importance for social life. As for the daily genre, it brought a new meaning to the writing of students, from the perspective of literacy, contextualizing with their social life so that they have skills and abilities related to the mastery of writing, assimilation, recovery of knowledge and understanding intertwined in the text.

Keywords: daily textual genre and short story. writing. literacy.

INTRODUÇÃO

Em síntese, os textos procedem de suas atividades verbais e atuantes de sujeitos em determinadas sociedades, afim de cumprir as funções sociais, de acordo com suas atividades verbais a realizar.

Dessa maneira, a propriedade básica do texto cumpre sua função sócio comunicativa em um determinado contexto social. Costa Val (1993. p.3) já define texto como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formalll.

Em virtude, o contexto sociocultural em que o texto se insere em uma enorme contribuição do seu sentido, de forma que seus conhecimentos prévios, ou seja, compartilhados pelo receptor e produtor no momento de sua compreensão.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

A escrita advém das práticas já existentes com várias funções de registrar e documentar, ou seja, há múltiplas utilidades no que diz respeito à produção escrita, principalmente em sala de aula. A grafia tem papel fundamental para a comunicação com as pessoas de diversas maneiras, e nas várias situações da vida social dos discentes.

Sobre a importância da escrita, na perspectiva do letramento, os teóricos Olson e Astington (1990) discutem que o letramento vem sendo visto como um fator central, tanto na transformação conceitual do sujeito quanto na cultural, e defendem que o letramento afeta a cognição indiretamente: o letramento afeta a língua e a língua afeta o pensamento. Logo, ao afetar o pensamento, afeta também a organização do pensamento escrito, a produção escrita das ideias.

É nessas práticas metodológicas que o gênero textual vem contribuir para essa interação, com a necessidade de estabelecer novas reflexões sobre o processo de ensino de forma significativa para os alunos. Assim, é necessária a utilização de práticas ressignificadas da escrita, através de,

[...] práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de forma alguma, de algumas dessas práticas (BRASIL, PCN/Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998,p.19).

É dessa maneira que a escrita vem para reforçar o ato comunicativo dos alunos, pois se vive em uma era onde a comunicação se tornou velozmente avassaladora no universo da escrita. Segundo Fávero (1998), transformou-se em um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (FÁVERO, 1998, p.7).

LEITURA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO DE ENSINAGEM

A leitura e a escrita são de competências acadêmicas indispensáveis para o aprendizado do aluno, pois, nessa proposta por meio da leitura e da escrita terão a melhor interpretação do mundo que o cerca.

Sobre este aspecto KRAMER (2010, p. 18) destaca:

Garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania. A escola tem um papel importante a desempenhar na concretização desse direito, contribuindo na construção do conhecimento de crianças e adultos e ajudando-os a nunca esquecer a história, a sempre rememorar o esquecido, para que se torne possível-mais do que nunca-mudar a história.

Primeiramente deve-se entender a importância da leitura e seu significado o qual se é necessário saber seu significado referente à leitura.

Verifica-se que o conceito de leitura na prática social vai além da simples decodificação da linguagem verbal escrita, tudo isso está inserido na ideia de ler é somente ao sentido do texto, relacionando-o com o contexto e o conhecimento prévio do leitor. Kleiman nos mostra que essa habilidade é:

(...) O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN 1999, p.27).

Eventualmente a leitura é mais que uma metodologia de decodificação ou decifração de sinais e símbolos, pois quando o aluno lê, interpreta, apresenta um significado de fato aprendeu a ler.

A NARRATIVA CONTO COM O GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO DE FORMA SIGNIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NO MUNDO DA ESCRITA CONTRIBUINDO

Através dos textos literários podemos identificar determinado período histórico em que o leitor irá observar durante a leitura fazendo uma correlação com outros textos sucessivamente por meio da leitura para desenvolver o pensamento referente à vivência de cada momento que se passa na sociedade.

Provavelmente assim se assegura a função social tanto da escrita como da leitura. Segundo Candido:

A fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável concebida também como fator indispensável de humanização, a literatura se constitui não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade. (CANDIDO, 2004, p.191)

Nessa perspectiva a fruição da literária na escola é de suma importância, pois, ampliará o conhecimento de mundo do discente e irá enriquecer a realidade na qual permite-se ao leitor a vivência intensa diante das condições da experiência humana e sua coletividade. Dessa forma a literatura contribui para o senso crítico dos discentes possibilitando assim o acesso aos bens culturais e sociais no processo de ensino.

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 dá conta da totalidade do real, pois representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 13).

Evidentemente a literatura contribui muito para retratar experiências dos alunos tendo o texto como objeto significativo, participativo e efetivo do leitor na qual torna.

se atemporal em todos os quesitos relevantes a apropriação de conhecimento e sua transmissão para os outros indivíduos para o seu letramento.

O CONTO DE ESCOLA NAS LITERATURAS

O conto De ESCOLA e uns dos contos de Machado de Assis um dos maiores escritores brasileiros o qual foi publicado pela primeira vez em 1884, na Gazeta de Notícias, e em 1896, em Várias Histórias O conto é contado em primeira pessoa e possui uma narrativa de 1840, ano que marca o fim do período regencial no Brasil. É um conto memorialista, descrição definida da obra de Machado de Assis, em que um estudante recorda porque foi pego em flagrante por um colega ensinando a lição a outro em troca de uma moedinha de prata, tendo sido por este motivo, da rigidez do professor com os mesmos. Citando Machado de Assis.

O pobre-diabo contava com o favor, mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação. 2014.p.181

O protagonista vem narrando como convenceu o colega a ajudá-lo oferecendo-lhe uma moeda em troca de ensiná-lo a sintaxe o qual ele não compreendia.

Na rememoração pilar procura relembrar o passado no qual é narrado tempo presente e inacabado que transpira a subjetividade de sua infância. Leite, 1985; p.45 afirma que: Captar - encenando-as suas próprias impressões, reações, pensamentos, e sentimentos na época em que os fatos passaram, seguindo a ordem de suas descobertas... “. Entretanto Pilar em sua memória da narrativa dos fatos ocorrido entre Raimundo, Curvelo, Mestre Policarpo ele em um discurso interior de si mesmo e os interlocutores.

Escrita do diário no cotidiano abre possibilidades para a escrita de si, visto que a escrita é de cunho íntimo, porém com reflexões nos diferentes contextos de suas vivências e memória se sem compromisso com a gramática normativa o gênero textual diário propõe essa perspectiva. Cunha (2007) afirma que: consideram os diários íntimos fontes históricas produzidas por meio da escrita autobiográfica e possibilitam a compreensão de outros tempos. A particularidade que há na escrita do diário torna-se significativo no momento em que o discente vai contar suas histórias sobre determinado conteúdo do cotidiano revelando talvez seu lado mais frágil ou não de sua vida no decorrer de suas experiências ao transcrever sua história em um diário.

Como afirmam Faraco & Tezza, (2003) o Homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades. Ao longo do tempo o diário vem se destacando no processo de ensinagem“ o gênero textual vem sofrendo grandes transformações e sobre tudo no campo tendo uma nova perspectiva no letramento para o desenvolvimento do aluno.

A autora transcreve um trecho muito significativo encontrado em um sítio disponível à visitação na rede onde é possível ler mais que uma definição de diário, uma análise que reencontra as principais características deste gênero de escrita.

PROCESSO DE ENSINAGEM: A MOVIMENTAÇÃO IMPRESCINDÍVEL NA EDUCAÇÃO

O entendimento do movimento do pensamento é importante retomar os conhecimentos do processo tradicional do ensino. Como a inteligência andamento anexa à memorização, o

trabalho do professor se administrava à explicação do conteúdo e à manutenção do cuidado do aluno a memorização e a informação que detém o conteúdo em pauta. A demonstração era o centro do processo, seguido da anotação e memorização: a estratégia dominante era a da aula expositiva tradicional sem nenhuma estratégia para o conhecimento do discente.

Por ser uma proposta atual, o processo de ensinagem, a ação de ensinar está inteiramente incluída à ação de apreender e desenvolver com objetivo as aulas, tendo como meta a assimilação extensiva do conteúdo quanto ao processo de ensinagem com significação para o discente.

As direções pedagógicas não mencionam do mesmo modo a comunicação a serem seguidos, mas os períodos a ser estabelecido pelos sujeitos em ação, respeitar sempre a circulação do pensamento de cada um e a maneira que cada um desenvolve o aprendizado.

Variavelmente caminhar, que necessita acertar um após o outro, os andamentos não advêm de forma de vedação, improvisar parte do processo de pensamento mais sim oportunizar o pensar de cada um. Por meio do método alega - se, dentro de si, o conceito de um comando com a intenção de conseguir um propósito, não se trata de uma abordagem, mas sim, de uma supervisão qualquer, mas daquela que leva de forma mais protegida a conseguir uma finalidade estabelecida diante dessa estrutura de ensino que propõe um ensino que o educando tenha conhecimento ativo e participativo.

METODOLOGIA

O método é percebido como um conjunto de preceitos e estilos prescritos visando assim à orientação do ensino e do estudo proposto com significação para os alunos. Como afirma PAIVA, (1981):

Método é um conjunto de normas metodológicas referentes à aula, seja na ordem das questões, no ritmo do desenvolvimento e seja, ainda, no próprio processo de ensinoll.

No círculo educacional, os métodos de ensino são apontados pela afinidade com objetivo-contéudo, e referem-se aos elementos para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino, englobando deste modo as ações a serem alcançadas pelo docente e pelos discentes para impetrar os objetivos e conteúdos

No processo de ensino. De acordo com TURRA *apud* LOPES, VEIGA, (2000):

O conteúdo é uma parte integrante da matéria-prima; é o que está contido em um campo de conhecimento. Envolve informações, dados, fatos, conceitos, princípios e generalizações acumuladas pela experiência do homem, em relação a um âmbito ou setor da vida humana (...). Os bens culturais, quando adaptados, elaborados e organizados pedagogicamente, compõem os conteúdos programáticos. Estes constituem a fonte de onde o professor seleciona o conjunto de informações que trabalhará com seus alunos.

Aborda-se o problema do conteúdo, e por sua vez, necessita ter coesão e ser munido de acordo com a experiência e a realidade dos estudantes par que os mesmos possam utilizá-los de forma mais abrangente.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Como para alcançar uma aprendizagem expressiva para o aluno?

A aprendizagem é um processo que está em constante construção do conhecimento e só acontece quando causa um motivo ou qualquer mudança na forma de ver, refletir e de agir do discente. Para promovê-la, é preciso que o docente seja um facilitador, mediador desta metodologia, por meio da utilização de diferentes soluções, atividades motivadoras e facilitadoras para o aluno no processo de ensinagem, pois assim desenvolverá suas competências e habilidades de maneira expressiva com significação para vida.

Para que o ensino aconteça de maneira ativa, é necessária uma multiplicidade de métodos e estratégias que atendam às seguintes modalidades de aprendizagem: visual, auditiva e sinestésica.

As três modalidades são extraordinárias, pois permite que o aluno compreenda o objeto de estudo através de diversos canais, aceitando o modo competente de aprendizagem quando o professor propuser tais estratégias.

Desta maneira Santos afirma que:

As modalidades de aprendizagem nos colocam diante da necessidade de garantirmos uma variação metodológica que favoreça uma democratização na escolha do melhor canal de aprendizagem. Apelos visuais como cartazes, fotos, esquemas, vídeos, slides facilitam os preferencialmente visuais. Leituras em voz alta, música e bom encadeamento do discurso oral favorecem aqueles que preferencialmente aprendem por meio de ouvir e, finalmente, dramatizações, experiências, trabalhos corporais e que envolvam emoção facilitam a aprendizagem dos preferencialmente sinestésicos (SANTOS, 2009, p. 44).

Em sala de aula deve se proporcionar diversos espaços de aprendizagem que contemplem as três modalidades garantido um ensino mais democrático, em que o discente possa ter, perante de sua individualidade, aprenda segundo suas características particulares.

A efetivação da aprendizagem se dá por meio de sete passos que precisam compor o planejamento da ação professor a fim de determinar a aprendizagens significativas nos educandos abrangendo seu aprendizado de forma objetiva. O docente, ao abraçar o processo proposto por Santos (2008), esquematizará suas aulas de acordo com essas etapas, conforme segue abaixo:

Quadro - Ensino participativo e ativo

Dar sentido ao conteúdo	o professor precisa fazer que o aluno construa o sentido geral do objeto a ser estudado, ou seja, deve haver um significado contextual e emocional, através de atividades interativas;
Especificar	após a contextualização do objeto de estudo, é preciso observar os seus elementos específicos, através de perguntas que facilitem esta percepção;
Compreender	é o momento em que se dá a construção do conceito, utilizando-o em diversos contextos; Segundo Santos (2008), compreender é construir um conceito sobre algo, a partir da reunião das características e fatos percebidos;
Definir	nesta etapa o aluno deve definir o conceito com suas palavras, ou seja, ele irá se expressar da maneira como compreendeu;
Argumentar	após ter definido, o aluno vai relacionar logicamente vários conceitos, explicando-os de forma argumentativa;

Fonte: própria autora-2021

Assim sendo, o professor não terá tantas dificuldades em planejar suas aulas de forma objetiva, levando seus conhecimentos de forma significativa e expressiva para que os discentes possam adquirir suas competências e habilidades com significação ampliando assim seus conhecimentos prévios no decorrer de sua vida escolar levando para sua vida em sociedade. Pois, docente e discente neste processo de ensino visa o ensino participativo e ativo.

Quadro - Perspectiva da escrita a aluna C,D,E,F

Página do diário da aluna —C Dia: 27/08/2021	Diário de alegria Hoje passei o dia com minha mãe eu ajudei ela capina e varre o quintal e também fazer as coisas da casa eu ajudei a lava as roupas e também estende as roupas do meu papai dos meus irmãos Beijo,gente.
Página do diário da aluna —D Dia: 03/08/2021	Oi diário, Hoje fui fazer minhas tarefas de manhã pra ver se eu entrega amanhã. Quando eu estava respondendo as questões veio uma me perguntando se eu apoiava a decisão das olimpíadas de Tóquio acontecer esse ano, e eu respondi que sim, e me mandaram justificar a minha resposta, e falei que depois de tantas mortes as pessoas podiam ficar feliz de novo...
Página do diário da aluna —E Dia: 15/07/2021	[...] O meu sentimento de alegria amor por que na minha vida a momento de alegria,como por Exemplo: Quando tem aniversario fico alegre,por que é um momento especial então são coisas que fazem da nossa vida com nossas famílias ,termo o amor um como outros,esse amor que eu sinto e união entre os parentes especialmente os mais próximos...
Página do diário da aluna —F Dia: 15/07/2021	Hoje estava ansiosa porque foi a minha primeira consulta no psicólogo por causa do motivo da Doença alopecia areata. O psicólogo conversou bastante comigo agora estou mais calma com a ajuda dos pais sei que vou sair dessas.

Fonte: própria autora-2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto pode se afirmar que no processo de aquisição da escrita é uma metodologia lenta a qual o professor terá que trabalhar também a oralidade do discente para que os mesmos possam adquirir uma escrita com competência, não de formas descontextualizadas.

Isso só sucederá quando ambas as modalidades andarem de mãos dadas e for trabalhado dentro de uma sequência didática e com os gêneros textuais para poder o aluno ter abrangência de uma produção textual.

Se tratando do gênero textual diário que veio de encontro com as necessidades dos discentes do 6ºano em trabalhar as dificuldades tanto da leitura quanto da escrita para que o aluno adquira o hábito da escrita, o diário fez com que os mesmos pudessem perceber que tinham a capacidade de contar sua própria história de acordo com seu meio social sem precisar ser forçado escrever. Deste modo podemos assegurar que a aprendizagem na língua escrita é realizada de várias maneiras e cada aluno a realiza de maneira distinta.

Através do gênero diário e conto tornou-se possível trabalhar a escrita e a reescrita e a leitura em sala de aula, pois houve participação de cada discente diante dos gêneros apresentados, mesmo que alguns obtiveram dificuldades, porém algumas foram minimizadas outras sanadas no decorrer das aulas orientadas pela professora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI Maria da Glória. Literatura e Formação
- BRASIL. MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais- Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental- Brasília. MEC-SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa. Brasília: Ministério de Educação, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL,
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.
- COSTA VAL, M. da G.(1993). Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes
- CUNHA, Maria Teresa S. Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro.Patrimônio e Memória (UNESP. Online), v. 3, p. 1-18, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. Leitura, ensino e pesquisa. Campinas: Pontes,1989.
- KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática. 2010.
- LOPES, Antonia Osima; Veiga, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *et al.* Repensando a Didática. 16ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PAIVA, José M.. O método pedagógico Jesuítico: uma análise —Ratio StudiorusII. Minas Gerais: Imprensa Universitária da UFV. 1981.
- SANTOS, J. C. F. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textosII. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (Org.). Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007ª

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar terminando essa pesquisa apesar de todas as dificuldades até aqui enfrentada.

Agradeço aos funcionários da Escola 1º Centro Municipal de Aplicação em Educação Walter Cabral, que sempre foram prestativos nos momentos que não pude comparecer a escola por entregar e receber os trabalhos dos alunos.

Não poderia de deixar de agradecer a professora doutora Jacimara Pessoa, pela dedicação em seu trabalho.

E aos amigos que contribuíram direta e indiretamente pelas palavras de incentivo.

Violência na Escola Estadual Benta Solar no 1º ano do ensino médio, turno matutino, 2019/2020, município de Marañ-AM-Brasil

Violencia en la Escuela Estatal Benta Solart, en el 1º año de la escuela secundaria, turno de la mañana, 2019/2020, municipio de Marañ-AM-Brasil

José Domingos Correa da Silva

Professor da Educação Básica – Ensinos Fundamental e Médio na Rede Estadual do Amazonas - Licenciado em Matemática

pela Univesidade do Estado do Amazonas – UEA

Mestre em Ciências da Educação- UNADES

<https://orcid.org/ID:0000-0002-1494-6783>

<http://lattes.cnpq.br/0635586875392865>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

<https://orcid.org/ID:0000-0001-9353-2185>

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.13

RESUMO

No presente estudo apresento o trabalho de pesquisa realizado na escola estadual Benta Solart, Maraã, Amazonas, Brasil, no período de 2019/2020. O estudo apresenta as diversas formas de violências que ocorrem no espaço escolar e aponta as suas causas e consequências. Para a efetivação do trabalho fez-se um estudo prévio dos autores referenciados e, aplicou-se questionários aos estudantes, aos professores e aos gestores. A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa apresenta uma análise quali-quantitativa. A pergunta central foi: quais fatores contribuíram para a violência entre os alunos do 1º ano turma 01, do Ensino Médio da escola Estadual Benta Solart, em Maraã-Am, Brasil, em 2019/2020? As perguntas específicas: Quais os problemas que são desencadeados e que afetam o processo educativo com a violência escolar entre os alunos do 1º ano, turma 01 o Ensino Médio da Benta Solart? Que tipo de violência ocorre na escola no 1º ano, turma 01 do Ensino Médio da Escola Estadual Benta Solart?

Palavras-chave: violência na escola. fatores. consequências.

ABSTRACT

In this study I present the research work carried out at the state school Benta Solart, Maraã, Amazonas, Brazil, in the period 2019/2020. The study presents the different forms of violence that occur in the school space and points out its causes and consequences. For the accomplishment of the work, a previous study of the referenced authors was carried out and questionnaires were applied to students, teachers and managers. The methodology used in the development of the research presents a qualitative-quantitative analysis. The central question was: what factors contributed to violence among 1st year students, class 01, of high school at Benta Solart State School, in Maraã-Am, Brazil, in 2019/2020? The specific questions: What are the problems that are triggered and that affect the educational process with school violence among students of the 1st year, class 01 of Benta Solart High School? What kind of violence occurs at school in the 1st year, class 01 of High School at Escola Estadual Benta Solart?

Keywords: violence at school. factors. consequences.

INTRODUÇÃO

A violência escolar é uma realidade e um dos maiores desafios da sociedade contemporânea, tanto no Brasil, quanto em outros países do mundo. Ela vem ganhando cada vez mais espaço no meio escolar e suas consequências são devastadoras e imprevisíveis, visto que ela brota sem aviso aparente e transforma o cotidiano da sociedade de um modo geral.

Neste trabalho apresenta-se o resultado da pesquisa feita na Escola Estadual Benta Solart, na cidade Maraã, Estado do Amazonas, em 2019/2020, com os alunos do 1º ano, turma 01 do Ensino Médio, cujo objetivo principal foi determinar quais fatores contribuíram para a ocorrência de atos e ações de violência escolar na escola pesquisada.

No estudo são apresentados os problemas desencadeados pela violência escolar e que causam danos aos estudantes, à sociedade, aos professores, aos pais, ao processo educacio-

nal, à formação acadêmica e humana. Ele apresenta também o índice de aproveitamento dos alunos nos últimos nove anos e percentual de violência ocorrida na escola em anos anteriores.

Apresenta, ainda, os tipos de violências que ocorrem no ambiente da escola pesquisada, o resultado da presente pesquisa feito pelo pesquisador e sugestões de ações que a escola pode por em prática para lidar com o problema da indisciplina e da violência escolar.

Alguns autores concordam que para combater um problema é preciso conhecê-lo. Neste sentido, Waiselfisz (2011 *apud* Esquierro, 2011, 10.), “[...] diz que conhecer ou reconhecer os problemas e sua magnitude é um passo imprescindível para agir no sentido de equacioná-lo”.

As causas da violência nos traz a certeza de que é preciso tratar o assunto com maior empenho visto que as afirmações empíricas tais como: a violência está relacionada a ignorância, a falta de cultura, a pobreza ou a miséria, a desigualdade social e a sociedade capitalista não são parâmetros pelos quais deva-se considerar como únicas variáveis de radicação da violência escolar.

A natureza humana recebe, ao longo da vida, estímulos diversos e como a Terceira Lei de Newton (Princípio da Ação e Reação) diz que: “ para toda força de ação existe uma força de reação que possui o mesmo módulo e direção, mas em sentido contrário” (<http://www.educamaisbrasil.com.br>, 2019). Assim sendo é necessário ir mais longe para não perder a oportunidade de conhecer as reais causas da violência escolar e compartilhar de considerações preconceituosas que fazem prejulgamento e conclusões precipitadas.

As questões referentes à problemática da violência na escola, apresentadas neste estudo têm base nas pesquisas feitas pelo autor na escola Estadual Benta Solart, como já mencionado e nas pesquisas anteriores de vários autores, sobre o tema, o conceito e os tipos de violências que ocorrem na escola, na sociedade e suas consequências e também as implicações para a vida em sociedade, para a família, para a saúde física, mental e emocional dos envolvidos em situações onde os conflitos e os atos de violência são frequentes.

PERCEPÇÃO DO PROBLEMA

A violência escolar recorrente nas escolas brasileiras traz preocupações e com ela toda problemática de ordem social, econômica, educacional. Apesar de todo esforço e estudos realizados no sentido de compreender suas causas ela continua atormentando a sociedade por toda parte e em Marã, Amazonas, a situação não é diferente. Volta e meia o problema surge com características diversas e modalidades diferentes, parece mesmo uma questão grave e mutante o que a torna um problema ainda mais sério.

Nos últimos anos a crescente violência escolar tem sido objeto de discussão entre educadores de todo o Brasil, que se preocupam com o problema que vem mutilando o processo educativo nas escolas de todo o país. Não se pode mais procrastinar a decisão de se buscar a compreensão da proliferação da violência nas escolas, e, no caso específico, na Escola Estadual Benta Solart, em Marã-Am, Brasil.

Por sua natureza dinâmica, na maioria das vezes imprevisíveis e incompreensível a violência nos desafia a descobrir os fatores que contribuem para o advento e proliferação de atos e

ações de violência na Escola Estadual Benta Solart, o que nos levou realizarmos uma pesquisa no sentido de compreender a gênese do problema e a partir de então, propor, de forma clara, ações eficazes de combate ao problema em estudo, isto é, a violência entre os alunos do 1º ano, turma 01 do Ensino Médio da Escola Estadual Benta Solart, em Maraã - Am, Brasil, em 2019/2020.

Então, buscou-se, através de estudos anteriores, conhecer os conceitos dados a atos ou ações de violência o que facilitaria uma maior compreensão dos atos ditos violentos.

Esquierro (2011, p.12), cita o Relatório da Organização Mundial da Saúde que conceitua a violência como:

Uso intencional da força física ou o poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que passa resultar em ou alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação.

Entende-se que a escola não é um espaço homogêneo por sua natureza sociável. A heterogeneidade social é necessária para o desenvolvimento do ser humano que necessita aprender dentro dos princípios preestabelecidos pela sociedade da qual faz parte que, de certa forma, introduz suas regras de maneiras diferentes e, daí a necessidade da compreensão dos fatores sociais que contribuem para a ocorrência e a radicação da violência escolar em suas diversas modalidades e características. Nesta perspectiva, como já mencionado, fez-se um estudo no intuito de buscar respostas de forma segura para as perguntas que perduram entre a comunidade escolar.

A escola tem papel primordial na transformação do ser humano, tanto nas estruturas sociais quanto na formação acadêmica e humana, sem deixar de considerar o papel da família, que agrega valores e atitudes, o que poderá mudar o cenário da violência escolar.

MARCO TEÓRICO

Os problemas que são desencadeados e que afetam o processo educativo com a violência escolar

A violência escolar é um problema social em expansão e que ocorre dentro dos quatro pontos cardeais, sem agendamento e alheia às boas práticas sociais, às regras de convivência, às hierarquias. Ela segue como uma avalanche desestabilizando estruturas sociológicas e institucionais.

Na educação ela traz a descrença e a desvalorização dos pilares institucionais, desmotivação das pessoas, dos professores, a agressividade generalizada dentro e fora da escola, baixa o rendimento escolar e enfraquece as relações sociais.

Apesar de ser um problema social recorrente o que se tem feito não é suficiente e pouco tem efetivamente mudado com relação à diminuição dos casos e ou ações violentas no meio escolar.

Vilma Medina, Diretora de Guia Infantil (2018), afirma que “o conflito e a violência sempre existiram e sempre existirão, principalmente, na escola, que é um ambiente social em que os

jovens estão aprendendo a conviver com as diferenças e a viver em sociedade”.

Vilma (2018) levanta uma questão importante quando diz que “o que tem intrigado a todos é que esse aumento da violência veio junto com a ampliação dos direitos dos cidadãos e com o Estatuto da Criança e Adolescente”. Essa é uma questão que não devemos desprezar. E que “No meu ponto de vista, o Estatuto prioriza os direitos em detrimento dos deveres.”

As considerações de Vilma são pertinentes e uma oportunidade para se discutir a forma como as escolas podem lidar com a violência no meio escolar e com suas variáveis que são inúmeras.

A maior ou pelo menos uma das maiores preocupações é a forma como a violência tem se manifestado provocando os efeitos devastadores à sociedade, à classe estudantil, aos professores, educadores e também aos pais. Mas, a violência na escola não é um fenômeno recente e não é praticada só pelos alunos. Não faz muito tempo em que a palmatória era um instrumento que fazia parte dos equipamentos de “ensino” usado pelos professores, não como métodos pedagógicos eficazes, mas sim como instrumento de “tortura escolar”.

Muitos de nós ainda chegamos a ver professores castigarem os alunos, com a conivência dos pais, das autoridades e da sociedade. Tudo parecia certo, o professor era o “dono da verdade” e os pais homologavam essas “verdades”. Na grande maioria das vezes por pura ignorância e em outras por acomodação.

O tempo foi passando e a palmatoria foi abolida da escola e da vida dos estudantes. Mas, a violência também mudou e, agora, muitas vezes dissimulada e “silenciosa”, continua no meio escolar. Ela se manifesta não mais pela palmatória, mas sim pelas palavras, gestos, olhares, atos e ações ou até mesmo por falta delas, isso quando se trata das questões relacionadas ao professor.

Hoje, debruçando-nos sobre as informações recentes nota-se uma mudança radical no comportamento no meio escolar, pois a violência ganha ares de inversão entre os atores envolvidos no processo educativo, onde os professores passaram a sofrer agressões de seus alunos, dentro e fora da sala de aula.

Um caso recente que ilustra bem o que se comentou acima foi o que aconteceu em agosto de 2017, com a professora Marcia Friggi, que foi agredida fisicamente por um de seus alunos.

Em uma reportagem Por Luiza Tenente e Vanessa Fajardo, G 1 diz que “ dados mais recentes da OCDE colocam o Brasil com o pior índice no mundo”.

O documento ainda fala de uma pesquisa de 2015, feita pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp) que apontou que 44% dos docentes que atuavam no estado disseram já ter sofrido algum tipo de agressão. Entre as agressões que 84% dos professores afirmam já ter presenciado 74% falam em agressão verbal, 60% em bullying, 53% em vandalismo e 52% em agressão física.

A realidade é preocupante, pois acompanhado da violência escolar, como já dito, vem os problemas gravíssimos não só para o processo educativo via escola. Não se pode dissociar as relações sociais e familiares do processo de formação do cidadão, isso porque regras de convivência são importantes em quaisquer grupos sociais, mas não se pode fazer prejulgamento a

este respeito sem primeiro descobrir os reais motivos da violência no meio escolar.

Nos dias atuais, com a polarização política e social no mundo inteiro instalaram-se o medo e a insegurança entre as pessoas. Silva, (2010, p. 15), no ensaio sobre *Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas* afirma que:

“As pessoas vivem com medo e se mostram impotentes diante do quadro atual de violência, corrupção e falência generalizada das instituições sociais [...] A cultura em voga leva os indivíduos a uma atitude de indiferença em relação as leis, normas e regras de garantia de convívio social ou de indecisão quanto as que deve seguir”.

As afirmações de Silva são confirmadas e sentidas diariamente no Brasil. Não é fácil lidar com as relações sociais onde o medo está presente e é alimentado pela impunidade e pelas relações que são judicializadas dando maior importância para os alunos, num claro desequilíbrio das relações entre as partes.

A violência desconstrói argumentos e estruturas sociais. Neste sentido Schilling em *A sociedade da Insegurança e a Violência na Escola* (2014, p. 38) diz que “ a violência quebra os discursos que estavam prontos, arranjados, arrumados e instaura um questionamento profundo daquilo que era considerado normal”.

Toda estrutura abalada pela violência coloca-nos diante de uma dura realidade, pois como se trata de uma ação humana que não atende as regras de convivência não se sabe muito bem quando e aonde ela aparecerá e assim não temos como bloqueá-la, efetivamente, antes que aconteça sem que incorra em intromissão aos direitos individuais.

Schilling (2014) cita ainda um poema de Paul Celan, onde diz que o silêncio provocado pela violência dificulta em representar a catástrofe.

No âmbito escolar a violência recebe um combustível perigoso quando: a escola passa a silenciar-se, quando age com superpoder, quando considera natural um ato ou outro, como sendo um ato “isolado”, quando não age para transformar o agressor e o agredido para a convivência social harmônica.

Na escola silenciada pela violência é comum tratar os atos violentos com reprimendas que vão da suspensão, a advertência e até a expulsão dos envolvidos, isso porque é mais fácil suspender ou expulsar um aluno do que educá-lo. Não é fácil lidar com isso e o silêncio da escola contribui para a radicação da violência escolar e isso tem sido discutido por especialistas de todo Brasil.

As afirmações de Silva, já citadas anteriormente neste trabalho, trazem a lume a necessidade de considerar a violência como sendo um dos males da atual sociedade que vive uma cultura onde quase tudo é “ proibido proibir” e se mostra despreparada para o convívio e sem um norte definido, produzindo-se assim uma sociedade decadente.

A cultura segundo definições no Grande Dicionário Larousse Cultural é:

“ conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo étnico ou uma nação, uma civilização, em oposição a um outro grupo ou uma outra nação [...] num grupo social, conjunto de sinais característicos do comportamento de um camada social – linguagem, gestos, vestimenta, etc – que a diferenciam do outra”. (Larousse Cultural, 1999, p.283).

A cultura de massa é complexa, midiática e recheada de regras, costumes e leis que

trazem consigo a necessidade de interpretações e que na maioria das vezes, se mal interpretadas, polarizam as relações, fator bem evidente na atualidade. Aqui o devir social provocado pela complexidade cultural leva a um dilema que de um lado estão os valores introduzidos pela mídia e de outro a vida real com suas diferenças e características próprias.

Para Silva, (2010, p. 16) “os pais não sabem mais como educar, pois, se consideram ultrapassados os valores transmitidos pela tradição, também se veem indecisos quanto às qualidades éticas a serem empregadas na educação de sua prole”.

Ao observarmos o comportamento social na atualidade percebe-se que as regras e “valores morais públicos” sofrem constantes modificações e o que servia como base para a vida em sociedade está sendo substituída por novas concepções de uma sociedade plural, onde a “estética e o status” são valiosos.

A violência na escola está cada vez mais acentuada e é imperativo que se construa uma nova realidade escolar e social de forma que as modificações na forma de se considerar a importância dada a certos valores morais não seja visto como regras impostas e sujeitas a obrigatoriedade para o bem social, e sim, como valores sociais importantes.

Neste sentido faz-se necessário atuar de forma eficiente e descobrir os problemas desencadeados e que afetam o processo educativo, compreender as razões pelas quais as pessoas se agridem física, mental, social, étnica e economicamente, entre outras.

Ao estudar trabalhos anteriores constatou-se que muitos foram os trabalhos de pesquisas desenvolvidas no sentido de resolver o problema, e com eles muitas causas detectadas. Mas, mesmo assim, a violência parece mesmo uma questão complexa e não para de crescer e se diversificar, apesar dos trabalhos já realizados no sentido de resolvê-la.

A preocupação com a violência escolar nos submete a uma constante pedagógica na busca de soluções para a resolução do problema na Escola Estadual Benta Solar, para isso elaboramos um projeto de pesquisa como tema “A Violência na Escola Estadual Benta Solar”.

Nesta perspectiva, considerando o atual contexto e as ações propostas, buscou-se, durante a realização das nossas pesquisas bibliográficas, detectar os males provocados pela violência escolar e dentre eles estão: a fuga do aluno da escola, a falta de interesse, baixo rendimento escolar, repetência e o risco de vida.

Em seu artigo “a educação integral e os valores da não violência”, Revista Pátio, Rafael Yus (2002, p. 17) destaca:

“Nas escolas, a violência crescente diminui as oportunidades de aprendizagem e, às vezes, ameaça a segurança ou a vida. Os resultados acadêmicos baixam quando os estudantes preocupados com as ameaças deixam de ir às escolas, mudam de escola ou são suspensos por atos violentos”.

A Diretora do [guiainfantil.com](http://br.guiainfantil.com) (2018), Vilma Medina, em <http://br.guiainfantil.com>, fala sobre as consequências da violência escolar, que “são muitas e profundas, como: baixa autoestima, atitudes passivas, transtornos emocionais, problemas psicossomáticos, depressão, ansiedade, pensamento suicida”, entre outros.

Acima se falou da violência escolar em momentos distintos, um em que o professor era o centro ou o ator principal do processo educativo e outro, atual, em que o aluno assume o papel

do sujeito central no processo educativo. De maneira análoga diz-se que muitas vezes os professores são os maiores responsáveis pela violência contra os alunos.

Muitos diriam que isso não é verdade. Mas, você já parou para pensar nos seus atos durante as aulas? Como você considera as opiniões dos seus alunos? Você tem dado a especial atenção a todos de forma igual?

Na prática pedagógica quase sempre não policiamos nossos atos e atitudes e cometemos a violência contra nossos alunos.

Nesta perspectiva a socióloga e professora Rosely Sayao, Revista Nova Escola, (2002, p. 40) em seu artigo “ violência: uma via de mão dupla” afirma que:

“De maneira similar, os professores, tão logo o assunto violência é colocada em pauta, as se apresenta em atribuí-la à indisciplina dos alunos, às drogas, aos chamados “maus elementos”, a família etc., mas no exercício de seu trabalho também praticam um tipo de violência inconsciente e dissimulada”. Por exemplo, [...]. A maioria de nossos alunos vem de famílias desestruturadas: pais separados, irmãos de pais diferentes, crianças criadas apenas pelos avós, pais desconhecidos ou ignorados, etc.

Essa afirmação mostra um preconceito e um prejulgamento que ocorrem do professor contra o aluno. Não é a situação civil, classe social, naturalidade e situação econômica que devem servir de justificativa para o professor emita juízos de valores, mascare sua frustração e incompetência; para que uma pessoa seja julgada ou que um conceito seja elaborado.

O que o professor deve ter em mente é que as diferenças sociais devem ser trabalhadas como parte integrante da formação humana e que a sociedade necessita constantemente ser reestruturada e que nestes casos o caminho que nos parece mais adequado é a socialização do aluno; a buscar de meios para integrá-lo a comunidade escolar e inseri-lo na sociedade, ao invés de violentá-lo, com conclusões equivocadas e perversas.

Situações assim em que há um prejulgamento é comum nas escolas brasileiras e exigem a preparação do professor para aplicação de forma eficiente, dos conhecimentos que adquiriu e procurar trabalhar a inserção, a socialização e fazer com que os alunos busquem a compreensão e a importância das diferenças tão primordiais para o processo ensino-aprendizagem do qual eles são parte integrante.

As razões da violência

A violência não tem um antídoto capaz de lhe reduzir a insignificância enquanto processo prejudicial à sociedade de um modo geral. Quaisquer que sejam as considerações a respeito das causas da violência escolar, ainda não se aplicaram um único processo que levasse a extinção de atos, ações e atitudes violentas.

Mauricio da Silva (1997), em seu artigo Violência nas Escolas, caos na sociedade, cita Michel Foucault, que trata das Instituições Penais a partir dos séculos XVII e XVIII, referindo-se ao esquadramento disciplinar da sociedade, contribuiu enormemente para o avanço da teoria da violência, ao elucidar a política de coerção, de dominação, por meio de vigilância e punição sobre o intelecto, sobre a vontade, sobre as disposições e sobre as paixões dos indivíduos.

Muito embora as contribuições de Foucault sejam significativas uma coisa é interessante salientar: as teorias têm sido importantes, mas a violência escolar não tem dado trégua e a cada

dia avança em todas as esferas sociais deixando suas marcas.

A busca incessante no sentido de compreender a gênese da violência passa por julgamentos e conclusões que consideram sistemas políticos, condições socioeconômicas, familiares, consumismo, capitalismo, cultura, relações de poder, dentre outras situações. Porém, poucos têm buscado respostas em uma linha de pesquisa fundamentada no psíquico humano.

Áurea Maria Guimarães, *apud* Mauricio Silva (1997) em sua obra "Vigilância, Punição e Depredação Escolar", editada pela Papyrus Editora em 1988, apresenta-nos também considerável contribuição para a teoria da Violência Escolar e aponta o fato de a escola funcionar como prisão, esquecendo-se da tarefa de educar o cidadão. Aponta a crise da educação, que é evidenciada no Brasil; e com base na obra de Foucault denuncia os regulamentos rígidos e opressivos que levam os alunos à evasão escolar e a uma crescente depredação da escola.

As considerações feitas pela autora são vivenciadas rotineiramente nas escolas que são: o vandalismo sofrido pelos prédios escolares, dentre os quais estão as pichações, depredações, destruição de equipamentos. Em resposta a este vandalismo vem, como reação por parte da instituição, a vigilância, a construção e ampliação de muros e do serviço de segurança, intensificação de rondas policiais, etc.

Não se pode associar as pichações, depredações e as mazelas da violência escolar, única e exclusivamente a situações econômicas e sociais. Neste sentido, Áurea Maria Guimarães, (*apud* Mauricio Silva, 1997) ao descrever a depredação de um prédio escolar, traz a narrativa da associação da pobreza à periculosidade do bairro onde escola está inserida; onde há uma relação tácita entre depredação-marginalidade-pobreza.

É importante enfatizar que a autora (*apud* Mauricio Silva, 1997), afirma com base na obra de Michel Foucault "Vigiar e Punir", que a depredação não gira em função da pobreza do bairro, mas, gira em torno do rigor punitivo desencadeado pela escola.

Nas narrativas de Áurea Maria Guimaraes, *apud* Mauricio Silva, (1997) é "imperativo" as semelhanças entre os processos de vigilância e punição descritos por Foucault com relação ao século XIX e os que ocorrem nas escolas de hoje.

Nas escolas da atualidade imperam as normas de controle tanto dos alunos quanto dos professores, sem que isso tenha resultados favoráveis à diminuição dos casos de violência.

As regras e normas de controle não são e nunca foram instrumentos aceitos pacificamente pela sociedade e isso às vezes gera tensões e conseqüentemente punições.

Então, pode-se compreender que as razões da violência são muitas e a escola pode ser uma delas, visto que burocracia institucional deve funcionar em harmonia e equilíbrio para obter êxito nas funções que lhes são atribuídas, o que muitas vezes não ocorre.

É importante que se tenha em mente que toda ação provoca uma reação. Se a escola não cumprir sua função de educar com cuidado e eficiência sem vícios de autoritarismo os resultados serão catastróficos. Então, deve-se procurar descobrir as reais razões pelas quais os estudantes praticam a violência levando-se em conta todas as características do processo educativo oferecido pela escola, tendo-se o cuidado de não sair atribuindo atos de violência descontextualizados e sem o conhecimento prévio das reais causas.

Neste sentido, YVES DE LA TAILLE, Revista Pátio, (2002), em seu artigo “dimensões psicológicas da violência” diz que: “sem analisar as razões da violência, corre-se o risco de reduzir uma educação (...) a discursos pacifistas bem intencionados, com os quais todo mundo concorda, mas cuja inspiração ninguém segue”.

Acrescentamos a esse pensamento a necessidade de uma reflexão das nossas práticas educativas. Sem essa reflexão e sem o conhecimento de si mesmo, o professor não terá condições de proceder a uma boa análise e então poderá se perder diante do processo educativo.

Como podemos saber as razões da violência se não nos conhecermos? Se não conhecermos os alunos? Se não levarmos em consideração a comunidade onde o aluno está inserido? Nossa pretensão é que o aluno aprenda o que realmente é interessante para ele, para sua vida social, pessoal e profissional.

Paulo Freire (1996) enfatiza que é importante o professor conhecer seu aluno, seu habitat; seu modo de vida; seu conhecimento e leitura de mundo. Dessa forma o professor pode sistematizar todas as ações educativas conforme o contexto no qual o aluno está inserido.

Embora esta frase pareça desgastada a escola ainda é considerada como o lugar de produção e efetivação do conhecimento; uma promotora da cidadania e como tal deve oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento cultural e social do cidadão.

Não podemos impor ao aluno, a disciplina segundo a vontade do professor ou da escola, sem levar em conta as [...] ‘relações de afetividade entre os alunos, o espaço e seu conhecimento, pois isso poderá resultar em uma violência banal BANAVANTE *et al.* (1994).

MARCO METODOLÓGICO

- Desenho da investigação
- Sequencial

MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho de pesquisa sobre a violência na escola é extremamente difícil de ser realizado, tendo em vistas as questões complexas que envolvem o assunto e que muitas vezes parecem fugir ao alcance dos envolvidos. Então, preocupados e sabendo da complexidade que permeia a temática apresentamos o tema para a coleta de dados e procuramos inicialmente fazer um debate informal com os alunos que já tinham se envolvido em algum ato de violência, sem que eles se sentissem ameaçados, discriminados ou perseguidos.

Enfatizamos que isto foi feito respeitando-se os direitos sociais individuais e coletivos para que todos se sentissem protegidos dos seus potenciais agressores.

Explicamos a todos a importância da pesquisa para as relações sociais, educacionais, afetivas e funcionais entre os alunos, professores, comunidade e escola. Após esse contato inicial pedimos autorização e procedemos ao termo de consentimento para a aplicação do questionário nº 1, constituído de 19 perguntas relacionadas às hipóteses propostas e aos objetivos

traçados no projeto de pesquisa.

Durante os meses de maio e junho de 2020, os trabalhos foram desenvolvidos da seguinte forma:

- a) Primeiramente apresentamos o tema à equipe de gestores e coordenadores da escola pesquisada e pedimos o consentimento, para a realização da pesquisa na dita escola conforme termo em anexos. Pedimos ainda, a participação da equipe nas informações administrativas para a coleta de dados, por meio do questionário nº 2, constituído de 12 perguntas.
- b) Fizemos levantamento de todos os alunos do 1º ano do Ensino Médio, da turma 1, matutina, que constitui a população a ser pesquisada, de forma integral, tendo-se o cuidado de não direcionar a pesquisas apenas aqueles ou aquelas que tinham sofrido, praticado ou se envolvido em algum ato ou ações violentas durante o período letivo no ano (2019), registrando-se tudo no diário de campo;
- c) No segundo momento realizamos as observações; conversamos de maneira informal com os alunos e em seguida aplicamos o questionário que foi respondido de forma voluntária pela turma pesquisada e então, passamos anotar de forma fidedigna as informações prestadas por eles.
- d) No terceiro momento aplicamos o questionário nº 3, anexos, destinados aos professores que atuam na escola Estadual Benta Solart e que integram a equipe que ministrou aulas na turma de 1º ano do Ensino médio, pesquisada.

Tipo de Investigação

O caráter científico do presente estudo foi proposto no sentido de direcionar a pesquisa no intuito de identificar os problemas da violência na escola analisando procedimentos metodológicos de Ensino, Sociedade e currículo, no enfoque Qualiquantitativo, considerando-se a influência do problema estudado nas ações humanas. O direcionamento das investigações foi feito com base em estudos bibliográficos anteriores a respeito da violência escolar com a finalidade de conhecer os fatores que provocam atos e ações de violência de uma forma mais ampla e de forma técnica com o uso de questionário, elaborado pelo autor, que levou em conta a realidade e contexto local para que se possa analisar o tema de forma integral, com visão mais amplo do problema que é global.

MARCO ANALÍTICO

População e Amostra

Regular, no 1º ano matutino.

Na população ou universo da pesquisa de 1.161 devidamente matriculados onde aplicou-se os questionários 1, 2 e 3

POPULAÇÃO

Em um conceito simples e direto a População é o universo ou grupo que está sendo considerado para o estudo estatístico. Não se aplica esse conceito única e exclusivamente aos seres humanos, mas sim, a todo objeto investigado.

Em 2020, a escola Estadual Benta Solart, contou com um total de 1.161 alunos matriculados, sendo 387 no Ensino Médio Regular, 549 no Ensino Médio – Mediação Tecnológica, 185 na modalidade EJA – Ensino Médio e 40 na modalidade EJA – Médio Modular - Mediação Tecnológica. A presente pesquisa foi realizada no Ensino Médio Regular, no 1º ano matutino.

Na população ou universo da pesquisa de 1.161 devidamente matriculados onde aplicou-se os questionários 1, 2 e 3

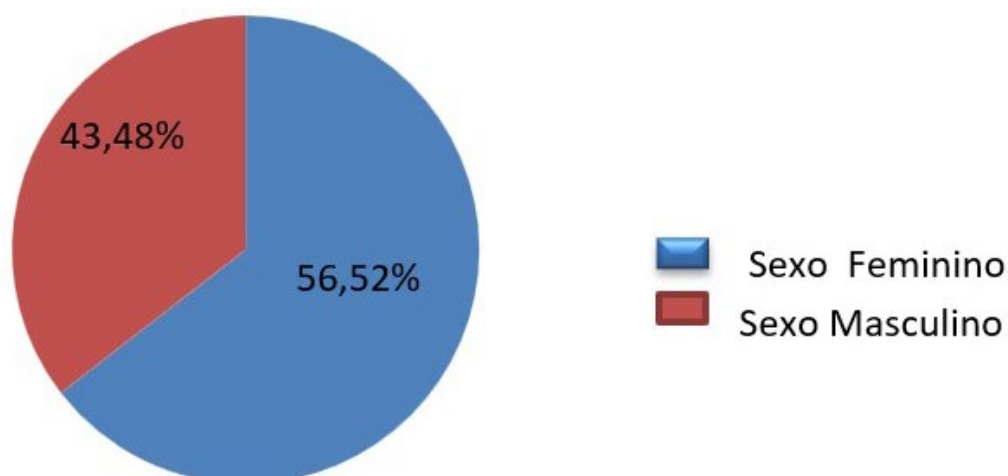
AMOSTRA

A pesquisa foi realizada com 23 alunos devidamente matriculados na Escola Estadual Benta Solar, 10 professores, 01 gestora e 01 pedagoga, que trabalham pertencem aos quadros de servidores da escola, por se tratar de atores envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem, visto que são agentes conhecedores da temática em estudo e que lidam diariamente com a realidade na sala de aula, no ambiente escolar, e na sociedade em geral.

Apresentação dos Resultados

A pesquisa realizada trouxe algumas informações importantes no universo escolar pesquisado. As informações colhidas através do questionário 1, respondido pelos alunos mostra que 56,52% dos alunos pesquisados são do sexo feminino e 43,48% são do sexo masculino, têm entre 16 e 23 anos.

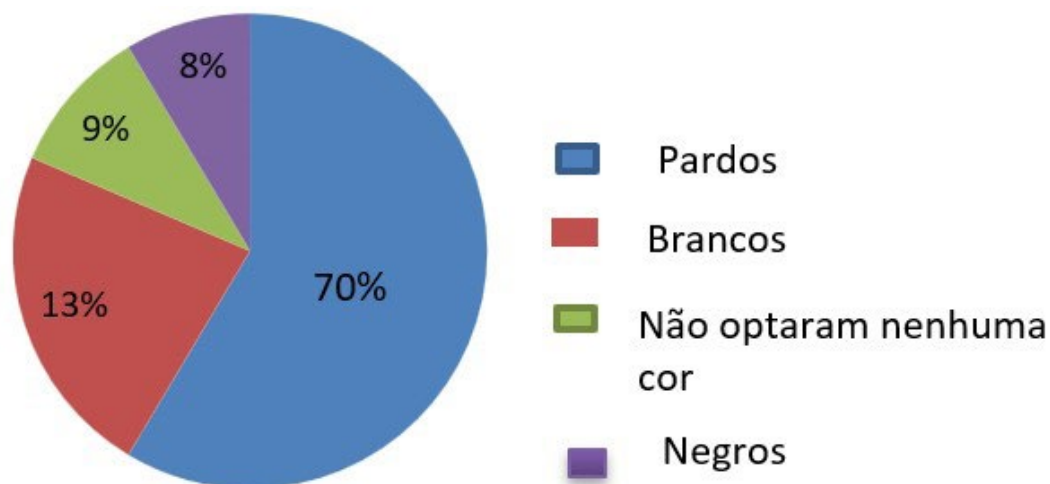
Gráfico 1- Sexos dos alunos pesquisados



Fonte: Pesquisa do próprio autor / 2020

As informações contidas no gráfico é uma realidade no universo estudantil brasileiro. Nos últimos anos o número de estudantes do sexo feminino tem aumentado consideravelmente.

Gráfico 2 - As características pessoais com relação à cor dos alunos pesquisados.

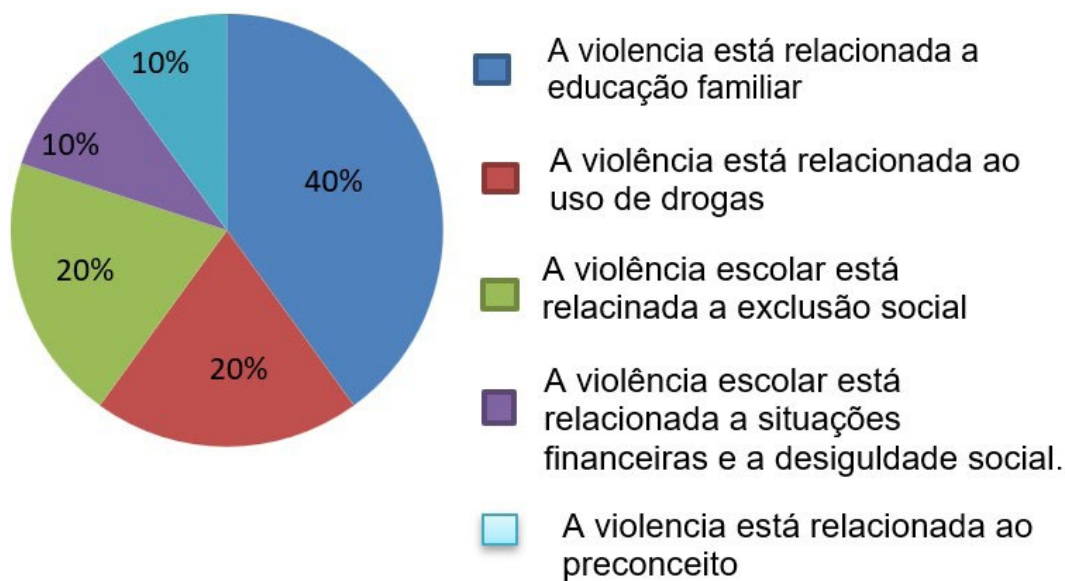


Fonte: Pesquisa do próprio autor / 2020

Com relação à cor dos alunos pesquisados 70% se declararam pardos, 8% são negros, 13% disseram que são brancos e 9% não optaram por nenhuma cor ou raça.

A quais fatores você atribui às causas da violência na escola?

Gráfico 3 – Fatores atribuídos às causas da violência na Escola Benta Solart



Fonte: O próprio autor 2020

Dos professores pesquisados 20% atribuem a violência na escola ao consumo de drogas, 40% acham que a violência escolar está relacionada a educação familiar, 10% atribuem a violência na escola as condições financeiras, desigualdade social, para 10% a violência se dá por causa do preconceito, para 20% a exclusão social é a causa da violência escolar.

Com relação aos atos de violência escolar 28% responderam já ter sofrido algum tipo de violência na sua escola, dentre as quais estão a verbal, a simbólica e a física. Os alunos num percentual de 11% disseram já ter praticado algum tipo de violência na escola.

Quando perguntado se já havia participado ou presenciado situações e ou atos de apelidos pejorativos, exclusão de colegas, distribuição de pertences pessoais ou de materiais de

colegas, ameaças e humilhação por parte dos colegas, 61% dos alunos pesquisados disseram já ter participado ou presenciado atos de apelidos pejorativos, exclusão de colegas, ameaças e humilhação por parte da turma.

ANÁLISES DE DADOS

Os dados coletados na pesquisa apresentam contribuições importantes que nos dão a ideia do quanto é difícil falar de violência, e mais especificamente da violência escolar que acontece frequentemente e de formas diferentes.

Analisando detalhadamente as informações verifica-se que a quantidade de estudantes que sofreram violência é muito grande. Seja ela simbólica ou verbal: xingamentos, apelidos pejorativos, palavrões, humilhações, a física ou a moral, danificação do patrimônio público como pichação do prédio e danificação de instalações, entre outras, a violência escolar amordaça o aluno, silencia a escola e radica problemas que crescem a cada ano.

A pesquisa mostra também que, parte dos professores não têm formação na área que atua; não professores não sabe lidar com problemas da violência na sala de aula; que as medidas de enfrentamento da problemática é a punição institucional – advertência, suspensão, transferência ou expulsão da escola.

Em 2019 os alunos aprovados foram 58,69%, os reprovados foram 31,71% e os que deixaram de frequentar a escola foram 9,60%. Em 2012 o índice de aprovação foi de 72,36% e em 2020 os aprovados foram 93,63%, resultados bem melhores que em 2019, ano em se propõe a realização da pesquisa. A pesquisa mostra que é necessário a escola melhorar para cumprir seu principal papel enquanto instituição de formação do ser humano em todos os aspectos.

As informações coletadas mostram que os alunos são em sua maioria de cor parda, têm entre 17 e 23 anos e que o número de mulheres matriculadas no Ensino Médio, na Escola Pesquisada é maior que o número de homens. O que se afirma como tendência natural e pelas conquistas tão importantes do sexo feminino. A pesquisa mostrou também que, 17,4% dos estudantes já usaram algum tipo de droga lícita, o que é bastante preocupante.

A pesquisa é quali-quantitativa, sendo que inicialmente tratou-se das análises bibliográficas que foram apresentadas na produção textual deste artigo, o que possibilitou um melhor conhecimento a respeito das ações e atos da violência escolar.

Nesta perspectiva, faz-se necessárias ações permanentes de políticas públicas nas esferas municipais, estaduais e federal, com disponibilização de recursos humanos e financeiros.

Os problemas causados pela violência escolar são inúmeros e isso requer um estudo minucioso da clientela da escola, da sociedade onde ela está inserida e do tipo de violência que ocorre na escola em estudo. As informações colhidas e presentes neste trabalho possibilitam que se possam reconhecer as violências que ocorrem nas escolas brasileiras e no caso específico as que ocorrem na Escola Estadual Benta solar, pesquisada.

Durante a pesquisa ficou claro que as violências que ocorrem com mais frequência na Escola Estadual Benta Solar, ora pesquisada, são: violência física, violência verbal, violência moral e a violência simbólica, com destaque para a verbal e a moral.

Os problemas desencadeados com a violência escolar e que afetam o processo educativo entre os alunos são: medo, insegurança, isolamento do grupo escolar, problemas psicológicos e abandono escolar, dentre outros.

REFERÊNCIAS

DE LATELLE, Y. Dimensões Pedagógicas da Violência. Pátio, Rio Grande do Sul, nº 21, p.19-3, mai-jul. 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

<https://www.folhape.com.br> (2021)

ESQUIERRO, Lilia Maria Cardoso; Violência na escola: o sistema de proteção escolar do governo do Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário / Lilia Maria Cardoso Esquierro; Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, SP; 102 f., 2011.

MEDINA, Vilma; <https://br.guiainfantil.com/violencia-escolar/47-consequencias-da-violencia-escolar.html#header0>

MEDINA, Vilma; <http://br.guiainfantil.com>, 2018

<<https://www.novaescola.org.br>., 2017

Luiza Tenente e Vanessa Fajardo, <<https://www.g1.globo.com>., 2018

SHILLING, Flávia. A sociedade da insegurança e a violência na Escola. São Paulo: Moderna, 2004.

SHILLING, Flavia; A sociedade da insegurança e a violência na escola, 2ª ed. –São Paulo: Summus, 2010.

SHILLING, Flavia; A sociedade da insegurança e a violência na escola, 2ª ed. –São Paulo: Summus, 2010.

SILVA, Nelson Pedro; Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 15-6, 2010.

SILVA, Nelson Pedro; Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____, Grande Dicionário Larousse Cultural, p. 283, São Paulo: Nova Cultural, 1999.

YUS, Rafael; Educação Integral e os valores da Não Violência. Pátio, Rio Grande do Sul, nº 21, P. 15-8. Mai-jul. 2002.

SILVA, Maurício; <file:///H:/Violencia nas Escolas, Caos na Sociedade.html> 1997. Acessado em 0/08/2021.

SAYÃO, R. Violência uma Via de Mão Dupla. TV. Escola, Brasília/ DF, nº 31, p. 41-1. mai. jun. 2003.

14

Desafios da inclusão do público da educação especial nas séries iniciais da Escola Estadual Araújo Filho no ano de 2020 no município de Parintins-Amazonas

Challenges for the inclusion of the special education public in the initial series of the State School Araújo Filho in the year 2020 in the city of Parintins-Amazonas

Rosângela Gonçalves Chagas

Professora Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA

Mestre em Ciência da Educação – Universidade Del Sol- UNADES

<https://orcid.org/ID:0000-0002-2509-6286>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.14

RESUMO

A educação é o caminho que conduz o indivíduo a mudanças que garanta a oportunidade de ascensão nos diversos campos da existência humana. Deste modo, todos os cidadãos têm direitos a essa qualidade promissora de melhorias e avanços. Assim se destaca a educação para a pessoa com necessidades específica que tem direito a uma educação que corrobore com sua vida futura de maneira significativa. Logo, a educação especial integra meios de facilitar a especificidade do aluno no eixo da educação inclusiva, ou seja, dá oportunidade de instruir-se por meio da convivência e respeito pelo diferente. Temos a sensação de estarmos falando da mesma coisa, porém o entendimento diante da educação especial é concebê-la como aquela que define a lei garantindo direitos, a educação de pessoas com necessidades especiais e a educação inclusiva é aquela que inclui o aluno no recinto escolar respaldado nos direitos e garantias da lei da educação especial. Pelo exposto, o presente trabalho de pesquisa objetivou-se desvendar os desafios da inclusão do público da educação especial nas séries iniciais de uma escola do município de Parintins/AM que trouxe dentro da temática questões que nortearam o estudo em torno da lei da educação especial e inclusiva, além de investigar causas e fatores que interferem na caminhada estudantil, as metodologias utilizadas e o processo ensino aprendizagem do aluno especial no recinto sala de aula. No entanto, os eixos em questão, demonstraram que o percurso da inclusão perpassa por entendimentos de superação, valorização e melhorias que qualifica a formação do estudante especial.

Palavras-chave: educação especial. inclusão. fatores. ensino aprendizagem.

ABSTRACT

Education is the path that leads the individual to changes that guarantee the opportunity for ascension in the various fields of human existence. In this way, all citizens have the right to this promising quality of improvement and advancement. Thus, education for people with specific needs, who have the right to an education that will contribute to their future life in a significant way, stands out. Therefore, special education integrates means to facilitate the specificity of the student in the inclusive education axis, that is, it gives the opportunity to be educated through coexistence and respect for the different. We have the feeling that we are talking about the same thing, but the understanding of special education is to conceive it as the one that defines the law guaranteeing rights, the education of people with special needs, and inclusive education is the one that includes the student in the school environment supported by the rights and guarantees of the special education law. Therefore, this research paper aimed to unveil the challenges of inclusion of the public of special education in the early grades of a school in the city of Parintins / AM that brought within the theme issues that guided the study around the law of special and inclusive education, in addition to investigating causes and factors that interfere with the student journey, the methodologies used and the teaching-learning process of the special student in the classroom. However, the axes in question showed that the path of inclusion goes through understandings of overcoming, appreciation and improvements that qualify the special student's education.

Keywords: special education. inclusion. factors. teaching and learning.

INTRODUÇÃO

No processo educacional também se reflete e discute sobre a inclusão educativa de maneira integral, onde o público da Educação Especial seja olhado por sua capacidade e potencial, mas mesmo assim, há desafios que operam na história dos discentes, principalmente em sala de aula, que precisam ser estudadas, conhecidas, debatidas e configuradas dentro daquilo que consiste em o conceito processual do ensino aprendizagem de forma integral e significativa para o estudante.

Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. MEC/SEESP (2007, p. 9).

Assim, a temática espera por meio do resultado, ajudar a desenvolver a compreensão acerca do público da Educação Especial no espaço que ocupa dentro e fora da escola, com mais consciência da capacidade autônoma de formação e conhecimento do discente, além de buscar a igualdade de inclusão no aprimoramento pessoal e intelectual desse público de maneira expressiva e que contribua para melhorar a forma de engajamento que o integra no vínculo de uma sociedade educativa com atitudes mais eficientes.

Quando se fala em inclusão, se imagina as diversas maneiras de introduzir o indivíduo ao meio humanitário que possa integrar e interagir sua vida ao pleno desenvolvimento pessoal, educacional, cognitivo e social. Além de oportunizá-lo as diversidades exploratórias das inúmeras descobertas e experiências que possam contribuir com seu crescimento intelectual.

Nesse contexto, a temática em evidencia busca contribuir com a Educação Básica no Município de Parintins Amazonas, se propondo investigar os motivos, causas e consequências que interferem e desafiam a inclusão do público da Educação Especial que é recebido na rede estadual no que tange a relação às condições ambientes, dificuldades e adaptações ao convívio escolar; e, quais os desafios dos educadores na promoção desse aluno acerca do processo ensino aprendizagem, conhecimento do diagnóstico e metodologias docente utilizadas para atendê-lo dentro de sua necessidade específica em sala de aula.

HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para entender melhor a educação especial dentro de seu contexto histórico cultural, social e educacional, se busca conhecer a caminhada que percorreu para chegar ao ponto de abrangência dos quais se estuda nos dias de hoje, tendo um olhar na expressão do termo deficientes usados em várias épocas da vida humana ao termo necessidades especiais e público alvo da educação especial utilizados atualmente. Assim, a compreensão viaja na história buscando a concepção do que seja a educação especial, mas para isso, precisa entender os fatos de como começou o processo. Sabe-se que desde os primórdios quando as crianças ainda não tinham esse valor humano reconhecido como pertencentes a uma sociedade, se elas nascessem com alguma deficiência eram retiradas do seio social e suas vidas eram ceifadas, ou seja, já nascia condenada à morte, por não terem “aquilo” que na época os homens consideravam como espírito de perfeição humana. Segundo Tomporoski, Lachman, Bortolini (2019) enfatizam que:

Na Antiguidade, a preocupação da sociedade, ou melhor, do homem em si, relacionava-se àquilo que na época se considerava perfeição. Para eles, a beleza física e o porte atlético eram fundamentais. Portanto, os deficientes físicos ou mentais eram considerados imperfeitos, sendo vistos como outra raça. Pode-se dizer que, afinal, não havia nenhuma interação dos deficientes. Deficientes físicos e mentais eram relegados por toda a sociedade. Os maus tratos, o abandono e o extermínio eram frequentes, no princípio da Era Cristã, na Roma Antiga. Já na Grécia Antiga, as crianças que possuíam algum tipo de deficiência eram escondidas e até mesmo sacrificadas.

Nesse contexto, se observa a grande exclusão das pessoas com deficiências, marcando o período histórico de luta dessas pessoas por sobrevivência, não era nem direitos cidadãos ou algo do gênero, mas direito de viver e continuar existindo, de demonstrar que a vida dependendo das circunstâncias físicas ou mentais precisava ser resguardada. Porém, na antiguidade a interpretação era diferente, as concepções sociais, filosóficas e religiosas eram outras, a tendência de enxergar a diferença como “anormal” imperava no conceito civil da época, então, crianças com deficiências eram consideradas pertencentes à outra raça de gente, os impuros, imperfeitos que tinham nascidos com castigos divinos, por isso, deveriam ser sacrificadas ou eliminadas do contexto da sociedade. Xavier (2016, p. 88) ressalta que:

Em Esparta, nesse contexto, as crianças, ao nascerem doentes ou com alguma deficiência, eram jogadas de um despenhadeiro ou adotadas por um hilita. Caso fossem sadias e do sexo masculino, ao completarem 7 anos de idade, eram entregues ao Estado para serem treinadas nos estabelecimentos militares. As meninas ficavam com as mães para aprenderem as atividades domésticas. Os meninos, ao completarem 12 anos, dedicavam-se às práticas esportivas e, ao completarem a maioridade, recebiam treinamentos rigorosos de preparação para a guerra.

Dessa maneira, não se pode conceituar a educação especial no contexto atual, sem antes saber seu processo histórico social no sentido de refletir o passado e o presente em relação à situação da pessoa com deficiência, onde sua história nessa caminhada de existência foi marcada por profundas crueldades do ser humano, pelo pensamento de julgamento ao estilo de vida social, observando que a exclusão além de ser condenatória ao deficiente era massacrante em termo de atrocidades. Nesse período, as crianças não serviam para nada e quando cresciam se pudessem, eram postas como linha de frente nas guerras para serem eliminadas, banidas, viviam o extermínio, ou seja, a vida nunca lhes foi favorável em nenhuma das circunstâncias, o chocante da exclusão social da época, era a visão distorcida da situação, quando um militar considerado normal estava em combate na guerra que viesse a ser acometido por um acidente de guerrilha e perdesse um de seus membros, este era considerado um herói e tinha ajuda do estado recebendo todo o apoio necessário à sua sobrevivência; enquanto que o deficiente se acontecesse algo do gênero, ele era sacrificado. Logo, diante de tal circunstância pode se perceber a controvérsia de valores humanos existente nesse período. Corcini e Casagrande (2016, p. 5) confirmam que:

Já nos países europeus, na Idade Média, os deficientes eram associados aos demônios e aos atos de feitiçaria. Por esse motivo eram perseguidos e mortos. Faziam parte da categoria dos excluídos, devendo ser afastados do convívio social ou ser sacrificado. Havia posições ambíguas “Uma seria a marca da punição divina, a expiação dos pecados; outra dizia respeito à expressão do poder sobrenatural, ou seja, o acesso às verdades inatingíveis para a maioria”. (FERREIRA, 1994, p. 67).

Deste modo, como se vê, cada período escreveu sua história no tempo ao se tratar das pessoas especiais, e como se percebe, história nada agradável. Na Idade Média até por meados do século XVIII essa temporada tem uma narrativa bem sombria, foi uma época considerada tenebrosa, de muitas mortandades de pessoas com deficiências, devido desconhecimento de

causa; porém, na própria Idade Média com o passar dos anos diante dessa situação atroz, começou a divergir os conceitos em relação à vida dos deficientes por vertentes diferentes, uma sobre ação do amor ao próximo por parte de religiosos Franciscanos, Beneditinos, Carmelitas e outros que os ignoravam criando desrespeitos e repelindo-os ao julgo da marginalização; esses fatos começam a marcar um novo período histórico. Anção (2008, p. 18,19) explica que:

Com advento do cristianismo, na Idade Média, e a consequente constituição e fortalecimento da Igreja católica, o cenário político alçou gradativamente um novo segmento: o clero. Pessoas doentes, defeituosas, com deficiência física, sensoriais e mentais, não mais podiam ser exterminadas, em função da assunção das ideias cristãs já que também eram criaturas de Deus. No entanto, essas pessoas eram aparentemente abandonadas à própria sorte, e dependiam da boa vontade da caridade humana para sobreviver. Entretanto, da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte ou material de exposição.

Nesse contexto, os deficientes passaram a receber proteções além dos familiares, por parte de uma minoria da sociedade, religiosos dos conventos e mosteiros que fizeram grande diferença de benefícios a eles, quando os escondiam para não serem mortos e os protegiam lhes dando abrigo e alimentação, mesmo assim, permaneciam enclausurados diante da sociedade, mas essas ações tão insignificantes do ponto de vista histórico em defesa dessas pessoas, possibilitaram outros valores conceptivos pelos homens em relação às suas atitudes, até mesmo na própria religião, que por um longo período os consideravam como predominantes às possessões diabólicas, detentores do mal, por isso, eram torturados e mortos como hereges. Já no início do Renascimento, na transição entre a Idade Média e a Idade Moderna ressalta-se que as ações sociais feitas por religiosos abriram espaço para enxergar o deficiente que ainda vivia à margem da sociedade por uma ótica não mais das superstições, mas como pessoas que necessitavam de cuidados humanitários, médicos, assistências e educacionais. De acordo com Fernandes (2010, p. 15,16) afirma que:

A partir da análise científica da Modernidade, a deficiência passou a ser vista como uma condição biológica, que demandava tratamento adequado e reabilitação. Esses indivíduos foram então inseridos em instituições marcadamente assistencialistas e segregacionistas, construídas longe dos centros urbanos e afastada da família, sendo, portanto, privados dos seus direitos à liberdade. A preocupação pedagógica surgiu posteriormente, a partir do séc. XIX, com a reunião de médicos, religiosos e profissionais, a fim de estruturar uma educação especializada, fundamentado em diagnóstico médico, psicológico e pedagógico. Os alunos com deficiência eram, a princípio, encaminhados para escolas ou classes especiais conforme um modelo ainda segregador.

Neste contexto histórico, se constrói uma visão tão triste acerca da pessoa deficiente, o quanto essa discriminação contribuiu negativamente na vida dessas pessoas junto à inserção e conjuntura social e educacional que até aos dias atuais se reflete essa negatividade. Essa predominância em tratar o deficiente como “incapaz” ainda tem relação com a precariedade e condição vital que recebiam por parte de cada período histórico. Foram fases cruéis que marcaram essas pessoas. Segundo Silvano (2009, p. 16) afirma que:

A revista Nova Escola on line, aborda este tema mostrando como se tratavam os deficientes em todas as épocas. Na Idade Moderna, com respostas mais racionais, procuraram-se explicações mais científicas para as deficiências, excluindo a ideia de possessão. Começam assim a surgir os asilos manicomial para manterem afastados os “loucos” dos olhos da sociedade “sã”. Na época o pensamento era que, “Uma sociedade cheia de normas e regras não pode admitir em seu meio alguém ‘anormal’, desregrado”.

De acordo com o exposto, percebe-se, que foi a partir da Idade Moderna que algumas condições de cunho precário foram sinalizadas em favor dos deficientes, ou seja, a abrangência

da racionalidade que se abominava a ideia de possessão. Porém nesse campo também de discussão, abre-se a imaginação para a condição de agregamento independentemente da situação humana vivida pelo deficiente devido o preconceito social.

Em controvérsia a essa postura, a partir da Idade Contemporânea, houve avanços históricos, onde o véis dessa visão começou a desenvolver-se um pouco mais, porque durante esse período consta que a primeira guerra entre (1914 - 1918) e a segunda guerra mundial de (1939 -1945), contribuíram para que grandes números de pessoas como os combatentes fossem mutilados e se tornassem deficientes, ou seja, exigindo dos governantes estatais outra postura em relação ao que se via como “deficiência”. Yaraian e Destro (2018, p.10) Salientam que:

Somente no século XX houve efetivamente a preocupação com o bem-estar e a devida inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Em busca de melhores condições, foram realizados conferências e congressos em vários países, versando sobre temas como as “Crianças Inválidas – 1904”, “Congresso Mundial dos Surdos – 1909” e a Conferência sobre “Os Cuidados de Crianças Deficientes – 1909”. Os avanços, porém, foram interrompidos pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Nessa perspectiva, a partir dessa condição caótica vivenciada no mundo com os resultados das guerras, os direitos humanos não só na Europa, mas também em toda América inicia-se a luta por igualdade dessas pessoas tidas como “deficientes” em várias áreas de suas vidas, ou seja, a busca pela justiça em favor de direitos, e paralelo a isso, se começa ajustar também a vida dos deficientes naturais àqueles que nasciam com certas dificuldades e ficavam à margem da sociedade devido suas condições humanas.

Essa maneira de como eram notados no contexto existencial da sociedade mundial, os “deficientes natos” se promovem com alguns “direitos” como assistencialismo governamental, saúde com cuidados médicos de psicólogos e psicanálises, além da educação especializada segregadora que correspondia a uma escola somente para pessoas dessa natureza, reforçando a exclusão que se prolongou nessas condições por muitos anos no século XX, onde após lutas por parte de famílias, religiosos, educadores, conseguiram avançar irrisoriamente em suas conquistas, principalmente na área educacional. Para Ribeiro e Casa (2018, p.36) asseguram que:

Ao discutirmos as concepções e práticas relacionadas ao contexto histórico em que se estabeleceu a educação especial, podemos verificar que ao longo da história as sociedades têm se relacionado de maneira diferente com as pessoas com algum tipo de deficiência. Conforme apresentado por Fernandes (2013), a história da educação especial pode ser dividida em 4 grandes fases: 1. Período do extermínio; 2. Período da segregação/ institucionalização; 3. Período de integração; 4. Período de Inclusão.

Deste modo, a compreensão pela qual a história mostra a vida em sociedade dos deficientes em sua caminhada terrena tem um papel muito importante na concepção dos dias atuais, principalmente dentro do contexto educativo, que demonstra procurar entender esse conjunto de situações que imperaram e ainda imperam diante das pessoas com necessidades especiais. A interpretação remete a reflexão de não só ver a deficiência da pessoa, mas o que seria possível em suas necessidades básicas e específicas. A partir dessa conjuntura histórica muito verdadeira de sofrimentos e torturas, a educação para essas pessoas que vem cravando essa agonia não pode continuar sendo limitada ou insignificante, precisa sim, ter um respaldo de valor que aperfeiçoe a melhoria de contextos histórico, social e educacional.

A Educação Especial no contexto do estado do Amazonas

O Amazonas é um dos estados brasileiros que conta sua história com início ao processo da educação dos alunos com limitações específicas da mesma forma como acontecia em todo o Brasil, sem atenção e credibilidade às pessoas com dificuldades próprias.

Porém, também narra uma situação bem caótica acerca dos deficientes, desde os primórdios de seu desenvolvimento, onde parte de sua população de origem (indígena) fazia o extermínio da criança que nascia com problema em determinadas tribos, e isso, era considerada por muitos historiadores como cultura, ou seja, a exclusão fazia parte do contexto étnico nativo, conhecido como o “infanticídio indígena”; outra parte da população amazonense que não pertenciam a nenhuma etnia, a discriminação às pessoas com deficiência era bem expressiva e, por conseguinte, sem assistência. Como afirma Garcia (2010, p. 26) ao relatar que:

As crendices e superstições associadas às pessoas com deficiência continuaram a se reproduzir ao longo da história brasileira. Assim como os curandeiros indígenas, os “negro feiticeiros” também relacionavam o nascimento de crianças com deficiência a castigo ou punição. Na verdade, mesmo para doutrinas religiosas contemporâneas, até as deficiências adquiridas são vistas como previamente determinadas por forças divinas ou espirituais. Não vamos explorar essa questão, mas vale o registro desse aspecto que, de certa forma, é uma contradição com o paradigma social e dos direitos humanos com que se tem tratado esse assunto.

Nesse sentido, não vamos nos deter nesses acontecimentos já conhecidos. Os fatos ocorridos percorrem relatando não ser distinto de outros tempos e lugares em relação a essas pessoas, porém hoje, como na maioria dos estados do Brasil, o Amazonas escreve uma história diferente. Observa-se que a educação especial no contexto amazonense também se apresentou por amplos desafios que marcaram seu percurso.

O grande entrave bem distinto que prejudicava o processo educativo em várias áreas de modo geral no estado, era a demora em que a educação custava acontecer, ou seja, se firmar na vida dos amazonenses, passavam-se anos para que as adequações e concretizações de ações se aprimorassem ao processo educacional estadual em termo de Brasil e tal circunstância não era satisfatória em progresso humanitário e educacional, haja vista, o tamanho das necessidades que emergiam em vários campos do conhecimento de cunho escasso que se tinha no território. Diante das Leis que se consolidavam em todo o país, que exigia a adequação dos direitos a inclusão dos alunos ao meio institucional de ensino, veja o que relata sobre a condição e situação da educação especial no estado o Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE/AM (2008, p. 66) que diz:

A Legislação Brasileira quanto à questão está na vanguarda do tema, em termos de direitos anunciados. O paradigma perseguido é o da Inclusão (conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996 e o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica). Na legislação é declarado que o atendimento deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, no entanto, o atendimento real ainda é extremamente precário. O Plano Nacional de Educação, no capítulo que trata da Educação Especial, apontou a necessidade de ampliação deste tipo de atendimento, entretanto, o atendimento a este alunado específico continua extremamente deficitário: as escolas continuam desaparelhadas para este tipo de atendimento e os professores continuam não habilitados para lidar com estas crianças e jovens. Certamente milhares de crianças e jovens são colocados à margem do sistema escolar, sem o direito naturalmente humano de desenvolver suas potencialidades e sua cidadania de maneira plena.

De acordo com o exposto, o Amazonas acompanha e segue em sua história educacional

as orientações das leis e diretrizes da educação especial adotada no Brasil. E através PEE/AM em documentos indicava a sua realidade acerca da demanda existente desde sempre no estado e a morosidade das leis federais para suprimentos do que se exigia na LDB 9.394/96 aos direitos do público com necessidades específicas.

Por ser uma área com grande dimensão territorial de longínquos lugares municipais que apresentam dificuldades expressivas acerca da educação em cada localidade, principalmente em relação à educação especial, onde ainda hoje, passa por obstáculos no que tange o aperfeiçoamento de suas leis, tem se esforçado e buscado se adequar em relação à melhoria e qualidade do ensino às pessoas com certas limitações específicas.

Deste modo, desde a Constituição Federal Brasileira 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, o estado também procurou se pautar em documentos que trouxessem avanços que possibilitasse a inclusão dos alunos no ambiente educativo, atualizando seus documentos em prol de uma educação consistente ao seu povo e demanda. Conforme o Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE/AM (2015, p. 45) que preceitua o seguinte:

O direito à educação aos alunos com necessidades especiais –deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é assegurado na Constituição Federal de 1988, na LDBEN – Lei n.º 9.394/96, no parecer do CNE/CEB n.º 17/01, na Resolução CNC/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei n.º 10.436/02 e no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de janeiro de 2008, no Decreto nº 6.571/2008, Decreto n.º 7.611/11 que dispõe sobre a Educação Especial e dá outras providências; na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2012 e na Resolução nº.138/2012 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) que regulamenta a oferta da Educação Especial no Estado.

Diante do amparo legal da educação especial na perspectiva da inclusão, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) através da Resolução nº 138/2012, que regulamenta a oferta da educação especial no estado e dá possibilidade de entrada ao aluno em sala de aula como membro daquele espaço é importante, pois abrange sua caminhada estudantil como um todo. Entretanto, se faz necessário um olhar bem mais apurado acerca dos expedientes que promovem mudanças na concepção da oferta do ensino a essa clientela, considerando outros aspectos para que a educação aconteça realmente com o objetivo que se estabelece em documento.

A reflexão oriunda de empecilhos que causam dificuldades aponta que nem sempre é possível de imediato a adequação de documentação favorável ou execução de ações que possibilite melhorias na educação especial, devido fatores de constantes mudanças principalmente nas secretarias de educação que trabalham nessa área, às vezes, nem chegam a concluir o que começaram, causando um retrocesso no setor educacional devido essas alterações profissionais. Porém, apesar dos obstáculos de diversas ordens dentro do âmbito educativo o estado tem se esforçado em fazer o melhor pelo ensino de sua gente, tem demonstrado empenho em realizar as exigências das leis de acordo com a realidade vital de sua população. O Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (p. 6-7) que institui a nova política nacional da educação sobre a educação especial formaliza que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos edu-

candos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A garantia dada pela lei em sua atualidade, buscando a equidade no contexto educacional à vida dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, se instrumentaliza com a documentação da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino SEDUC/AM que normatiza as leis vigente no país por suas ações partindo de documentos norteadores que abrangem o regimento interno que integram o dia a dia das escolas estaduais, se firmando no respaldo do Plano Nacional de Educação- PNE em sua Lei nº 13.005/2014, além da Lei nº 4.183/2015 (p.18) da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas através do PEE/AM que afirma o seguinte teor:

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, a inclusão deve dar-se não somente com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas também com aqueles que por motivos diversos, tem necessidades específicas que requerem um ensino diferenciado, com metodologias especiais, recursos humanos especializados e alternativas de atendimentos específicos, a fim de proporcionar-lhes condições que favoreçam sua inclusão à sociedade. Viabilizar o atendimento complementar/suplementar aos alunos com necessidades educacionais especiais é dever dos sistemas de ensino, como forma de garantir não apenas o ingresso do aluno no processo escolar, mas também, favorecer sua permanência e o êxito na sua vida de estudante.

Logo, partindo da conjuntura da educação especial diante da política educacional no Amazonas na explicação de motivos diversos que requerem atenção para sua execução de forma direta e efetiva na vida do educando, nota-se que o estado, apesar de esta seguindo os trâmites legais em documentos, ainda precisa se qualificar diretamente nas exigências presentes e futuras à melhoria e qualidade do ensino ao aluno que faz parte da inclusão, não é o bastante só documentar, precisa ter uma política prática de adequação das escolas em todas as suas ramificações pedagógicas e estruturais que contemple procedimentos legítimos a realidade do discente com necessidades específicas.

METODOLOGIA

Tem o propósito na abordagem mista ou (qualiquantitativa), acompanhando os objetivos que abrangem a pesquisa descritiva e admitindo que o investigador consiga por meio de coletas de dados às informações da situação que está sendo analisada para qualificar e quantificar as dimensões dos resultados alcançados. Na abordagem qualitativa o enfoque se deu no campo investigativo fazendo a demonstração do que se interpreta na dinâmica totalizante da realidade ou problema e ajudando a analisar, descrever e explorar a subjetividade do sujeito como objeto da pesquisa, ou seja, buscando entender o objeto pesquisado, registrar e demonstrar a qualidade do processo em si.

O enfoque quantitativo se baseou na técnica de mensuração de estatísticas para quantificar as informações obtidas com clareza, utilizando-se dos recursos de gráficos, percentuais e tabelas no tratamento dos dados alcançados pela investigação.

A pesquisa abrange também o nível descritivo que objetiva apresentar por meio de relatos as particularidades dos fatos e situações problemas observados no contexto do público da inclusão das séries iniciais, onde se estabelecem as relações entre as suas variáveis. Esta pesquisa faz a utilização de técnicas padronizadas como o questionário para obtenção das coletas

de dados. Gil (2008, p. 47)

Desenho de Investigação (Triangulação concomitante)

A investigação foi empregada no método hipotético indutivo que se aprofunda no mundo dos fatos em estudo onde são analisados a partir de uma realidade existente, com a finalidade de descobrir as causas que se manifestam em determinadas situações problemas que interferem no objeto de pesquisa. Por esse método, o pesquisador objetiva desenvolver dois processos investigativo o da observação e da comparação, procurando aproximar os fatos e fenômenos que estão em verificação com a verdade existente daquilo que se deseja conhecer.

Assim, quando as premissas são verdadeiras, o melhor que se pode dizer é que a sua conclusão é, provavelmente, verdadeira. Lakatos (2003, p. 85) Por este método a pesquisa argumenta e demonstra os resultados comprobatórios apontados fazendo a discussão do objeto com a natureza observada e a análise de possíveis soluções para o alcance dos objetivos traçados.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Na Zona Norte da cidade de Parintins – Amazonas, está localizada a Escola Estadual “Araújo Filho” precisamente à Rua Rui Barbosa, 110 – Centro. Frente para o Rio Amazonas e próxima às margens área hidroviária do porto de Parintins local de muita movimentação que acompanha outros componentes que a circundam como comércios e bancos. O educandário faz limite à esquerda, com a Rua: Jonathas Pedrosa, à direita com vizinhos e a Rua Gomes de Castro, e ao fundo com a Rua: Benjamin da Silva.

A escola tem um processo histórico educacional vasto dentro do município, por ser a primeira instituição educativa criada por José Pedro Cordovil fundador do município que cedeu o espaço que antes fora sua casa, para ser a escola. Ela acompanha a criação da cidade em todos os aspectos econômico, social, cultural e educacional. No processo educativo sua procedência foi ser a primeira escola do Sexo Masculino, depois do Sexo Feminino, em seguida se transformou em Grupo Escolar Misto atendendo meninos e meninas e finalmente regularizou-se como escola estadual que hoje atende os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I e II Ciclo (1º ao 5º ano).

RESULTADO E DISCUSSÃO

O procedimento de aplicação do instrumento de pesquisa foi estruturado por meio do questionário com perguntas fechadas e abertas entre os meses de setembro a outubro de 2021.

No primeiro momento foi feito junto a equipe pedagógica e secretária da escola, o levantamento de dados dos alunos com diagnósticos especiais que fazem parte da inclusão em sala de ensino regular de 1º ao 5º ano. Em seguida, procurou-se conversar com os participantes envolvidos na pesquisa para obtenção de informações e a aplicação do questionário.

Na sequência, o questionário que foi aplicado entre os dois turnos Matutino e Vespertino, salientando à participação de pais de estudantes menores de idade que fazem parte da educação especial inclusiva na escola, professores da sala do ensino regular ou comum, professo-

res acompanhantes de apoio e auxiliar da vida escolar e professores da sala multifuncional de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Na continuidade do processo, o instrumento de pesquisa foi recolhido para apreciação das informações e tabulação dos dados.

Análise dos dados

Em observação e análise das respostas no contexto da sistematização e tabulação dos dados que foram informados e, por conseguinte, na descrição da dialética e comprovação dos resultados encontrados, a pesquisa indica em sua procedência, a parte científica da amostragem que conseguiu extrair por meio do instrumento direcionado aos participantes, onde os dados conclusivos que aferiram o estudo em si dos desafios da inclusão na educação especial nas séries iniciais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a temática abrangeu os dois turnos Matutino e Vespertino que englobam os alunos com especificidades diversificadas dentro da inclusão como TEA, DI, TDAH e TOD.

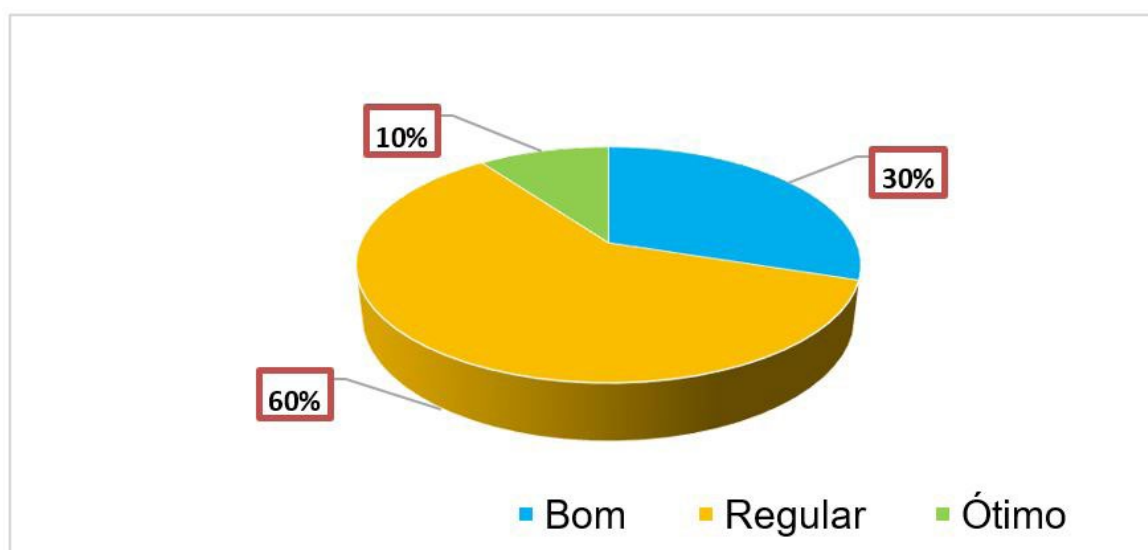
Deste modo, no detalhamento dos resultados de acordo com o objetivo, a pesquisa descreve as dificuldades pedagógicas encontradas junto aos professores da sala comum, que interferem no processo de inclusão do público alvo da educação especial das séries iniciais. Além de relacionar as questões atitudinais dos atores escolares para o atendimento das especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial das séries iniciais da escola estadual Araújo Filho, no ano 2020.

Assim como, detalhar as metodologias de ensino utilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No primeiro momento a pesquisa se deteve nas respostas fechadas dos questionários aplicados.

Resultados Integrais da Pesquisa

Analisando as respostas dos professores do ensino regular ou sala comum.

Gráfico 1 - A inclusão na escola/sala de aula

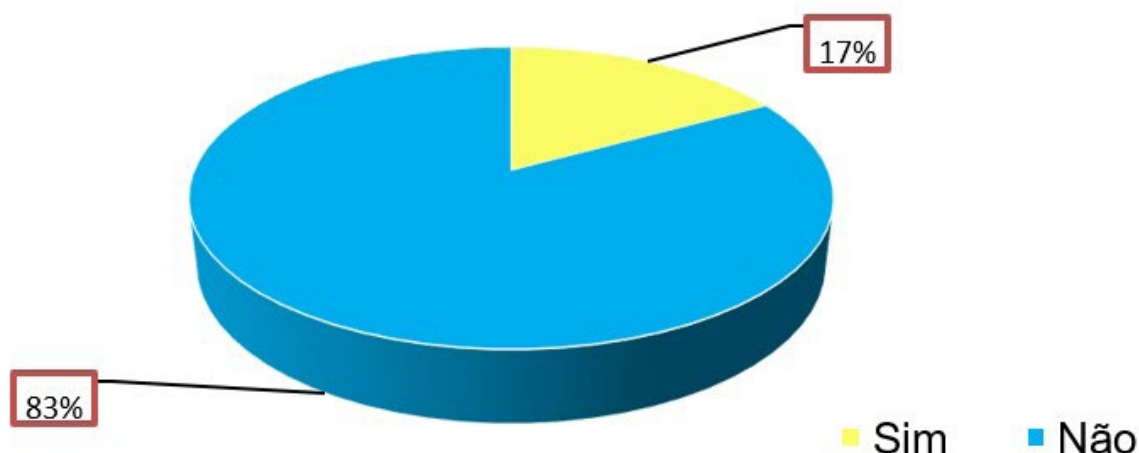


Fonte: Chagas. Rosangela Gonçalves das (2021)

No resultado em evidencia se observou que a inclusão dos alunos especiais na escola

é vista pela maioria dos docentes num conceito regular principalmente na parte pedagógica em sala de aula, pois consideram que a abrangência do aluno no contexto educativo precisa de adequação em vários segmentos estruturais, didáticos e sociais.

Gráfico 2 - Estrutura física do educandário ao processo de inclusão



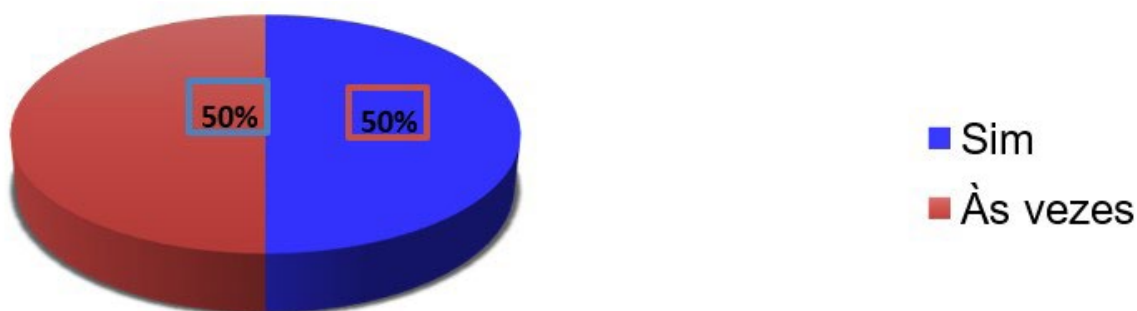
Fonte: Chagas. Rosangela Gonçalves das (2021)

A pesquisa apresenta que na infraestrutura do educandário, esse fator foi analisado quase que unanimemente, 90% alegando não, uma vez que a mesma não favorece a inclusão em sua plenitude de direito assegurando a acessibilidade e outras vantagens necessárias ao processo ensino aprendizagem do estudante como a ida e vinda aos espaços que lhe garanta segurança de locomoção, 10% afirmaram sim, mas a escola necessita de ampliação em sua estrutura.

No terceiro questionamento em que a pesquisa inqueriu saber se os professores se sentiam preparados profissionalmente com aparatos necessários para desenvolver o processo ensino aprendizagem dos alunos da educação especial, incluso em sala de aula, com metodologias de ensino adequada, conhecimentos de causas, materiais pedagógicos, cursos de formação e outros

Os professores descreveram o seguinte resultado: 50% disseram não estarem preparados profissionalmente e 50% alegaram que às vezes.

Gráfico 3 - Preparo profissional e metodologias adequadas ao processo de inclusão.

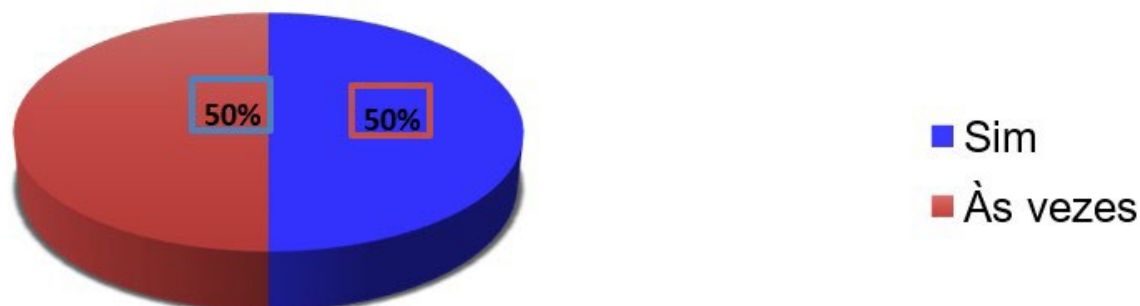


Fonte: Chagas. Rosangela Gonçalves das (2021)

Diante do exposto, se analisa a condição emocional e profissional do professor em relação a inclusão do aluno em sala de aula, que também necessita ser considerada, pois o profes-

sor precisa de amparo pedagógico e metodológico para desenvolver a inclusão a contento aos discentes, caso não seja dada a devida atenção à problemática, os prejuízos continuarão interferindo no processo ensino aprendizagem. A pesquisa buscou saber ainda, se o professor recebe apoio de cunho didático pedagógico para desenvolver o processo de ensino aprendizagem aos alunos da inclusão.

Gráfico 4 - Apoio didático pedagógico para desenvolver o processo de inclusão.



Fonte: Chagas. Rosangela Gonçalves das (2021)

O gráfico 4 mostra o resultado adquirido de 50% para sim e 50% às vezes, isso revela que metade dos docentes não tem assistência necessária para desenvolver o trabalho da inclusão com aparatos pedagógicos que intervenha nas dificuldades que se apresentam junto ao discente em sala de aula. A criança/aluno que faz parte da inclusão precisa de atenção dobrada, uma vez, que a especificidade exige esse cuidado do educador, e quando não é dado o apoio devido ao professor para garantir um aprendizado que promova o conhecimento do estudante, a educação torna-se um elemento enfraquecido, pois esbarra em outros problemas triviais que também dificultam do dia a dia de sala de aula, que exigem a atenção e amparo do professor.

Assim, em continuidade a investigação, a pesquisa apresentando as respostas das perguntas objetivas que indicaram opiniões em mais de uma opção sobre quais fatores que afetam a melhoria e qualidade do processo de inclusão no contexto de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações expõem o pensamento de missão cumprida diante do estudo científico sobre os desafios que cruzam o alcance de resultados positivos na educação especial e inclusiva, nessa perspectiva, se almeja pelo presente documento incentivar outros pesquisadores a buscarem cada vez mais a qualidade pelo ensino que faz toda diferença na vida do aluno que necessita dele. E essa diferença pode ser um pilar a mais para a dignidade de quem é diferente ou especial.

Diante de toda pesquisa realizada conclui-se que o objetivo foi alcançado ao buscar analisar os fatores que interferem ou desafiam o processo ensino aprendizagem dos alunos especiais, espera-se que, as informações tragam uma contribuição importante à pesquisa científica e acadêmica na perspectiva de melhorias e qualidade na educação especial no que tange a inclusão dos alunos em sala de aula. No primeiro momento se desejou estudar esses fatores dentro de uma visão científica que contribuísse com respostas reais sem suposições ou intenções ao caso em evidencia.

Deste modo, na descrição do que consistia as dificuldades pedagógicas dos professores junto ao processo de inclusão do público da educação especial das séries iniciais da escola estadual Araújo Filho em Parintins/AM, se confirmou a hipótese quando demonstrou a falta de conhecimento das leis da educação especial e inclusiva em suas alterações documentais que acontece constantemente perante as esferas federais, estaduais e municipais, a ausência de oportunidades ao professor do ensino regular em participar das formações trouxe esse distanciamento, além da falta de informação das especificidades do alunos em seu CID que indica sua dificuldade, tendo nas práticas pedagógica de ensino pouco conhecimento e base, ou seja, atividades elaboradas sem ajustes a realidade do discente e baixa qualidade na aprendizagem, os registros expostos, afirmam-se como fatores que interferem no desenvolvimento da formação discente, entretanto, a pesquisa mostra que tais resultados negativos podem ser superado com ações concretas que minimizem os transtornos da inclusão, com metodologias de atividades estudadas e apropriadas ao aluno, equipe pedagógica atuante junto as necessidades que precisarem de ajuda, apoio e acompanhamento de recursos que estimule o auxílio ao docente do ensino regular em sua prática de sala de aula, além da oferta de formações que viabilize avanços aos segmentos docentes e escolar.

REFERÊNCIAS

ANÇÃO, Carla DI Benedetto: Educação Inclusiva: análises de textos e contextos; Universidade Estadual de Londrina, 2008.

BRASIL. LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro: Educação Especial e sua Trajetória Histórico-Política: uma abordagem por meio de grupos de discussão, os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor do PDE, Paraná, 2016.

Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil. - 6.ed. - São Paulo: Atlas,2008.

HENÁNDEZ, Sampieri Roberto Metodologia de pesquisa/Roberto Hernádes Sampieri, Calos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio; tradução: Dais Vaz de Mores; Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.-Porto Alegre: Penso, 2013.

GARCIA, Vinicius Gaspar; Pessoas com Deficiências e o Mercado de Trabalho: histórico contexto contemporâneo, Campinas - SP, 2010.

SILVANO, Adria Generoso: Na História dos Deficientes a Singularidade da Vida de Neiva Maria Vefago, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Criciúma, 2009.

FERREIRA, Mônica Misleide Matias; FRANÇA, Aurenia Pereira de: O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escola, Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v.11, nº 38, Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>, ISSN 1981-1179, 2017.

LEI Nº 13.146 DE 06 DE JULHO DE 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da pessoa com Deficiência).

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. 16 jun. 2016.

RIBEIRO, Thiago; CASA, Mesa Gabriela: A Educação Especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico; Revista Professare, ISSN: 2238-9172, Cacador, v.7, n. 3 (17), p. 34-46, 2018. [www.researchgate.net>publication](http://www.researchgate.net/publication)

BERTOLIN, Fabiana Neves, BARNI Edí Marise: O Trabalho Interdisciplinar como Potencializador de Aprendizagens na Perspectiva da Educação Inclusiva. Organizador: Willian Douglas Guilherme. Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas, cap. 17, Ed. Atena, Ponta Grossa (PR), 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MEC/SEESP/GAB; Nota Técnica 19/2010; Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, 2010.

TOMPOROSKI, Alexandre Assis; LACHMAN, Vivian; BORTOLINI, Ernani: Educação Especial, o Longo Caminho: da antiguidade aos nossos dias, vol. 9, nº 21, 2019. UCHÔA, Yasmin Figueiredo: A Criança Autista na Educação Infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva, Campina Grande – PB, 2015.

XAVIER, Antônio Roberto: História e Filosofia da Educação: da Paideia Grega ao Pragmatismo Romano, Revista Dialectus. Ano 3, nº 9, setembro – dezembro, 2016

SEDUC/AM - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino; Fórum Estadual de Educação do Amazonas - FEE/AM: Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE/AM, Manaus-Amazonas, 2015.

YARAIAN, Nathalia Ghiraldelo; DESTRO, Carla Roberta Ferreira: A Jornada Histórica da Pessoa com Deficiência: a importância da declaração universal de 1948, Toledo, Encontro de Iniciação Científica – ETIC, ISSN – 21-76-8498, 2018.

Abandono escolar: causas predominantes entre jovens e adultos da 11ª etapa - EJA ensino médio do turno noturno da Escola Estadual Benta Solart no município de Marañ, Brasil 2020/2021

School abandonment: predominant causes among young people and adults of the 11th stage - EJA Benta Solart State School high school night shift in Marañ municipality, Brazil 2020/2021

Jaira Carla de Souza Dário

Graduada em pedagogia (Universidade Estadual do Amazonas-UEA)

Pós graduada em Letramento digital (Universidade Estadual do Amazonas –UEA)

Pós graduada em Educação Pobreza e Desigualdade Social

(Universidade Federal do Amazonas- UFAM)

Mestre em Ciências da Educação – Universidad Del Sol - UNADES

Cv:<http://lattes.cnpq.br/3937886467356333>

<https://orcid.org/ID:0000-0001-7731-1470>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

<https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185>

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.15

RESUMO

O presente estudo tem como temática de estudo “Abandono Escolar: Causas predominantes entre Jovens e Adultos da 11ª etapa – EJA Ensino Médio do turno noturno da Escola Estadual Benta Solart no município de Maraã, Brasil 2020/2021”. Como objetivo geral, pretende Identificar as causas que contribuem para o abandono escolar dos alunos da 11ª Etapa- EJA Ensino Médio do turno noturno da Escola Estadual Benta Solart. Sendo assim, para devidos fins é importante ter conhecimento das causas que contribuem para que os estudantes abandonem a escola, especificamente a clientela em estudo, tendo em vista as características e especificidades dessa modalidade, bem como dos sujeitos que a frequentam. Mediante a problemática averiguar a partir da pesquisa as ações que a escola desenvolve para promover o avanço educacional dos estudantes, e de que forma estão sendo trabalhadas as atividades que evidenciam a redução do índice de abandono, e de contrapartida contribuir de forma satisfatória com atividades que visem a permanência dos docentes no âmbito escolar.

Palavras-chave: abandono escolar. EJA. escola.

ABSTRACT

The present study has as its study theme “School Dropout: Predominant causes among Youths and Adults of the 11th stage – EJA High School of the night shift of the State School Benta Solart in the municipality of Maraã, Brazil 2020/2021”. As a general objective, it intends to identify the causes that contribute to the school dropout of students of the 11th Stage - EJA High School of the night shift of the State School Benta Solart. Therefore, for due purposes, it is important to be aware of the causes that contribute to students dropping out of school, specifically the clientele under study, in view of the characteristics and specificities of this modality, as well as the subjects who attend it. Through the problem, to investigate from the research the actions that the school develops to promote the educational advancement of students, and how the activities that show the reduction of the dropout rate are being worked on, and on the other hand, contribute satisfactorily with activities that aimed at the permanence of teachers in the school environment.

Keywords: school dropout. EJA. school.

INTRODUÇÃO

O abandono escolar no Brasil e no mundo torna-se motivo de grande preocupação, gerando momentos de debates entre educadores e pesquisadores em busca de respostas e possíveis métodos de enfrentamento dessa problemática. Nesta visão não podemos pensar neste assunto de forma isolada, pois é um problema que envolve diversos setores e põe em questão o papel de cada um.

Diante do propício conhecer as causas que contribuem para os possíveis abandonos dos jovens e adultos da escola em estudo, bem como conhecer suas especificidades foi o primeiro passo a seguir, para assim conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-os como sujeitos com diferentes experiências de vida e que por diversos motivos relacionados a fatores de cunho social, políticos e cultural em algum momento tiveram que se afastar da escola, e ao

retornar enfrentam dificuldades que os limitam a continuar estudando.

É evidente que a questão de abandono na Escola Estadual Benta Solart não é um problema simples, assim como não é nas instituições escolares de tantos outros municípios pelo Brasil afora, ao contrário é de alta complexidade e para saná-la é necessário a junção de esforços, tanto do poder público quanto da comunidade escolar e demais setores competentes.

Portanto diagnosticar, conhecer e considerar o universo dos alunos nas suas mais diversas especificidades, e trazer essa realidade sócio cultural e de contrapartida elaborar propostas pedagógicas que motivem e despertem o interesse do público que frequenta o ensino médio noturno é uma das formas de auxiliar na sua permanência e no sucesso de conclusão com a qualidade necessária para que o estudante cumpra seu ciclo de escolarização sem interrupções e para que este aprendizado possa desenvolver suas potencialidades e intervenha da melhor forma possível na escolha dos seus caminhos futuros.

ABORDAGEM DO PROBLEMA

A Educação Brasileira apresenta diversos problemas, e um dos que mais assola as escolas públicas no Brasil é o abandono e evasão escolar, uma vez que todo ano é grande o número de alunos que iniciam o ano letivo e não o concluem por diversos motivos, alguns desconhecidos. Não é uma temática nova nas discussões e estudos sobre o fracasso escolar e infelizmente é um problema que está longe de ser resolvido.

Sendo assim ao analisar essa realidade tão desafiadora que é a temática em questão no mundo e especificamente em nosso país, é de suma importância destacar que no decorrer do ano de 2020 essa problemática se intensificou devido a pandemia mundial da covid-19 que vitimou milhões de pessoas, afetou a saúde pública e a economia em todo o mundo, e trouxe graves consequências para a educação, afetando o calendário e a qualidade de ensino.

No ano de 2020 as aulas foram ministradas de forma remota a partir de aplicativos educacionais. No caso da escola em pesquisa devido a internet não ser de qualidade no município e não ter como acessar as plataformas educacionais digitais ofertadas pela SEDUC com o projeto Aula em casa, foi formado grupos de estudos de cada turma para assim ser ministradas as aulas online conforme um cronograma organizado pela equipe gestora. Com notou-se que muitos alunos não tinham celular ou outro aparelho tecnológico o que dificultou esse processo.

No entanto mesmo com o retorno das aulas 100% presenciais e com a implementação do novo EJA que devido a redução de carga por etapa facilitou que o estudante conclua o ensino médio com mais facilidade, visto que cada etapa corresponde a 6 meses de duração, onde são ministradas semanalmente 3 aulas presenciais e 2 aulas de estudos orientados. Mesmo com toda e essas mudanças poucos alunos frequentam.

Portanto algumas perguntas precisam de respostas para enfrentamento do problema de forma eficaz e eficiente a fim de encontrarmos soluções viáveis a partir do constante estudo do tema em foco, e assim trabalhar em métodos eficazes que mesmo não erradicando por completo a problemática em estudo, possam reduzir as taxas de abandono a índices considerados aceitáveis.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa realizou-se na escola estadual Benta Solart com o quantitativo de 20 estudantes da turma de 11ª Etapa do Ensino Médio, 01 pedagoga, 01 gestora e 5 docentes, totalizando 27 participantes.

Primeiramente foi realizado o estudo bibliográfico para conhecimento teórico do tema em estudo, e em seguida realizou-se a pesquisa de campo e exploratória para a coleta de dados, a partir da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com o público-alvo da pesquisa.

A princípio Houve dificuldades para a coleta de dados devido as aulas estarem paralisadas por conta da pandemia da Covid-19, e mesmo depois de algum tempo iniciar as aulas de forma remota, o processo de pesquisa ocorreu de forma lenta devido a baixa participação discente nessa nova forma de ensino.

Com o retorno das aulas de forma semi presencial, conseguiu-se atingir de fato as metas de pesquisas estabelecidas.

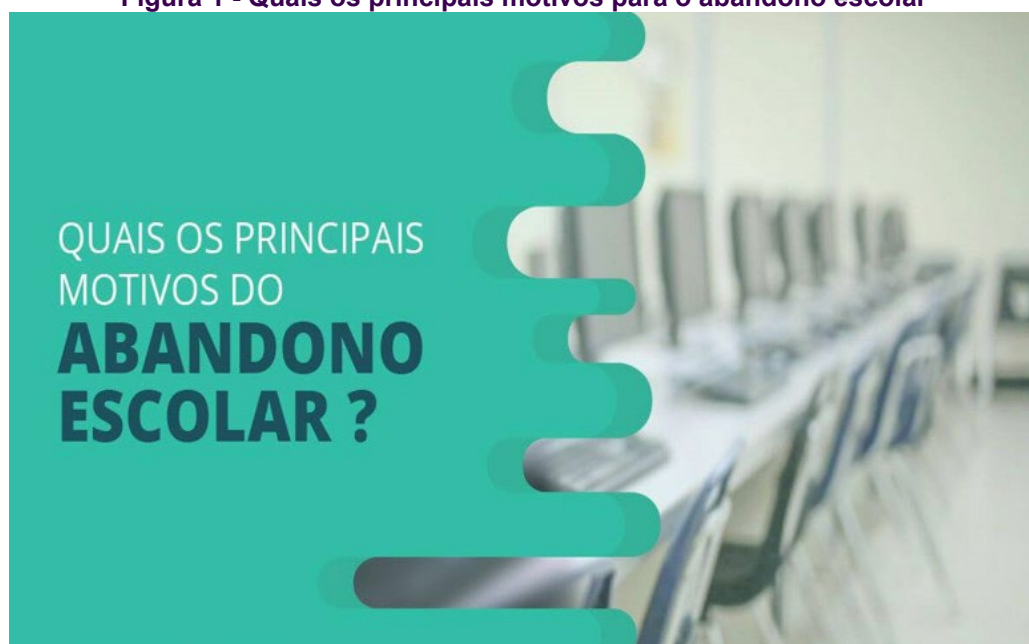
REFERENCIAL TEÓRICO

Possíveis causas de abandono escolar

O crescente índice do abandono escolar no ano de 2020 tem sido apontado por especialistas como uma das principais consequências desse período prologado de paralização das atividades escolares presenciais. Embora as redes de ensino venham buscando reduzir os prejuízos na aprendizagem do educando, por meio de ofertas de atividade a partir do ensino remoto, os desafios de mantê-los nos estudos é grande e esse problema pode se intensificar por anos futuros por se tratar de muitas incertezas insegurança, e visto que este é uma temática que a anos vem sendo um problema por se tratar de um tema complexo que apesar de várias pesquisas ainda não se tem uma solução.

De acordo com os estudos já realizado anteriormente sobre o tema em questão sabe-se que são muitas as causas de abandono escolar e estas envolvem não só a escola em si, mas diversos setores da sociedade, e põe em questão o papel de cada um no diz respeito à educação.

Figura 1 - Quais os principais motivos para o abandono escolar



Fonte: Ensino Interativo.com.br

A figura acima faz o questionamento dos principais motivos do abandono escolar, sendo assim os motivos que contribuem para que muitos Jovens e Adultos deixem de frequentar a escola são diversos, e muitas das vezes esses motivos são desconhecidos

De fato as razões para o abandono são inúmeras, e a solução para essas questões está longe do contexto escolar, pois engloba problemas sociais que o país ainda não conseguiu combater.

A questão do abandono é analisada também sob a ótica do engajamento dos jovens no processo educacional (Insper, 2017). Outro conjunto de influencias e dimensões também concorre para o abandono, como uso de:

[...] drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola (Silva Filho; Araujo, 2017, p. 36).

Nesta visão no caso específico da escola pesquisada, de acordo com a realidade vivenciada nota-se que os alunos que estudam no turno noturno tendem a abandonar a escola mais do que aqueles que frequentam o período diurno, pois neste horário na sua maioria são adolescentes que ainda dependem dos pais, enquanto no turno noturno atendemos uma clientela de estudantes com distorção idade série, jovens, adultos e idosos que em sua grande maioria precisam trabalhar o dia todo para contribuir com a renda familiar, cuidar dos afazeres.

Apesar de muitos desses alunos serem inseridos no programa bolsa família, mesmo assim a renda não é suficiente visto que muitos já possuem famílias próprias e mesmo morando com os pais. Sendo assim para melhor compreensão da temática em estudo será alinhado a revisão de literatura dos autores que embasam a presente pesquisa a partir de uma abordagem específica de cada dimensão que interagem e se conflitam no interior da problemática abandono escolar que são:

A Escola

Brandão *et al.* (1983), salienta em sua pesquisa, a responsabilidade da escola referente ao fenômeno da evasão: a evasão e repetência não é apenas fruto das características individuais das famílias e dos alunos, diferentemente é a forma como a escola exerce e recebe a ação sobre os participantes de diferentes lugares da sociedade.

Sendo assim, não podemos colocar então a culpa somente no aluno que não tem interesse em estudar, pois o abandono não se torna crescente somente pela culpa do estudante, mas também é resultado de um sistema educacional que muitas vezes não enxerga o aluno como uma pessoa que tem dificuldades e está enfrentando a fase mais difícil da vida.

Ferreira (2013) “Argumenta que, uma escola não atrativa, autoritária com professores despreparados, é insuficiente, e a motivação é ausente”. Nesta visão a escola tem a função social de promover aos alunos uma prática pedagógica que evidencie o acesso a um conhecimento mais estruturado, de produzir e socializar novos conhecimentos. Também tem a função primordial de preocupar-se com a formação do aluno, como cidadão que seja participativo e consciente do seu papel na sociedade na sociedade.

O Aluno

Digiácomo (2011, p. 1), assegura que a necessidade de trabalho do aluno é uma das causas da evasão, sendo esta uma forma de completar a renda em casa, além da baixa qualidade de ensino, que desmotiva o indivíduo, fazendo-o desistir de frequentar as aulas. Sendo assim, podemos vincular o abandono escolar a desmotivação e repetência do aluno, além da falta de vínculo com as matérias, e conteúdo, que são notados pelos adolescentes em situação precária e de vulnerabilidade.

Alguns alunos de EJA por estarem a bastante tempo afastados da escola não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos de sua etapa, então é preciso que de fato seja trabalhado de forma diferenciada.

Para Haddad *et al.* (2011), existem outros indicadores de evasão que envolvem a vida do aluno, como a: negligência da família, gravidez na adolescência, proibição pelos pais e responsáveis dificultando que o aluno frequente a escola, consumo de álcool e drogas, trabalho, problemas de saúde além das dificuldades de acesso; envolvimento com atos infracionais; violência e até abuso e exploração sexual.

Família e/ou responsáveis

Muitos autores destacam em suas obras que, a família é um dos fatores determinantes da evasão e do abandono escolar, seja pelas condições econômicas ou até mesmo desmotivar, e não ter interesse na vida educacional dos filhos.

Em sua obra Brandão *et al.* (1983), concluiu que: a família com seu descaso para com a escola, e pelas condições de vida, não contribui para encorajar os filhos na sequência dos estudos.

Sendo assim apesar da escola ter o papel de contribuir com a pela aprendizagem neces-

sária ao desempenho das diversas profissões, a influência da família na escolha da sua carreira futura é bastante considerável, visto que é possível ao jovem tornar conhecimento ou ter oportunidade de se preparar para o desempenho de muitas profissões, ou ainda, pela observação dos pais, parentes e conhecidos, que já tem determinadas ocupações, isso vem se sedimentar ou internalizar como atividades apropriadas ao inconsciente do alunado.

As Desigualdades sociais

Para Barros & Mendonça (2009), as condições econômicas das famílias, com certeza tem efeitos na vida escolar dos filhos. Quanto mais desigualdades econômicas e sociais existirem na sociedade, mais desigual será os resultados educacionais. “Numa sociedade em que todas as crianças e jovens vivem em famílias com mesmas características socioeconômicas, mesmo que estas estejam fortemente relacionadas com os resultados educacionais, não há desigualdade de oportunidade”.

É evidente que os educandos que são de famílias estruturadas onde os pais trabalham, onde há incentivo dos familiares quanto aos seus estudos esse aluno tem mais chances de permanecer nos estudos do que aquele jovem que trabalha o dia todo para contribuir com a renda da família, que muitas das vezes ao chegar em casa não tem o apoio devido dos seus familiares, principalmente quando esse jovem mesmo morando com os pais já tem sua própria família as coisas se tornam muito mais difíceis.

Funções da EJA

A Função Reparadora foi Criada para combater as desigualdades sociais e culturais causada pelas desigualdades econômicas e sociais ao longo do tempo em nossa sociedade, a EJA visa o resgate de pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular na idade correta. No início, seu objetivo era combater o analfabetismo, com a evolução dos tempos e a necessidade de separar as classes menos favorecidas, com o intuito de melhorias de condições de vida. Assim é deliberado pela LDB 9.394/96 que:

A educação é uma das condições fundamentais para que os agentes sociais tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade brasileira. A educação é um direito fundamental de todo cidadão com condições necessárias para lhe usufruir dos direitos constitucionais da sociedade democrática.

A função reparadora, não consiste somente em resgatar alunos que não frequentaram o ensino regular, mas também aqueles que por algum motivo abandonaram a escola em idade apropriada.

A *função equalizadora* da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Tais demandantes, segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, têm um perfil a ser considerado

cuja caracterização se estende também aos postulantes do ensino fundamental:

...são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade.

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras dotadas de experiências cotidianas e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA.

Função qualificadora essa tem a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Como já dizia a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo ou a uma finalidade demasiado circunscrita a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (p. 89)

Diante do exposto o potencial humano sempre esteve presente a questão de se qualificar, se requalificar e descobrir novos meios de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para uma conquista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal, a realização seja na vida educacional ou pessoal não é um universo fechado e acabado, está sempre em processo de aprimoramento, a cada dia buscamos ser melhores que antes. Sendo assim, a função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas e conquistas.

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação.

METODOLOGIA

Tipo de investigação

A classificação utilizada na presente investigação indica como tipo de pesquisa de natureza quantitativa do tipo descritivo, focado em estudos com os alunos, professores, pedagoga e gestora da Escola Estadual Benta Solart, tendo como principal foco a identificação das possíveis causas de abandono escolar da turma de 11ª etapa do ensino médio EJA.

Ao se tratar de uma pesquisa qualitativa, esta proporciona um estudo de caso e a possibilidade do uso da criatividade na formulação de métodos para a obtenção de dados, segundo Godoy (1995 p.21):

“A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia” “considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.”

Sendo assim, Richardson (1999, p. 102) destaca que “o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”. Por esse motivo, a validade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas, sim, pela profundidade com que o estudo é realizado.

A pesquisa quantitativa se preocupa com a representatividade numérica, utiliza-se medição objetiva e quantificação, verifica-se nela a presença do emprego de dados estatísticos, na coleta de dados tem por finalidade medir as relações entre variáveis. Além disso, quando retrata os resultados quantifica-os, transformando-os em dados estatísticos. Muito utilizado em pesquisas que medem opiniões, atitudes e preferências como comportamentos (ZANELLA, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

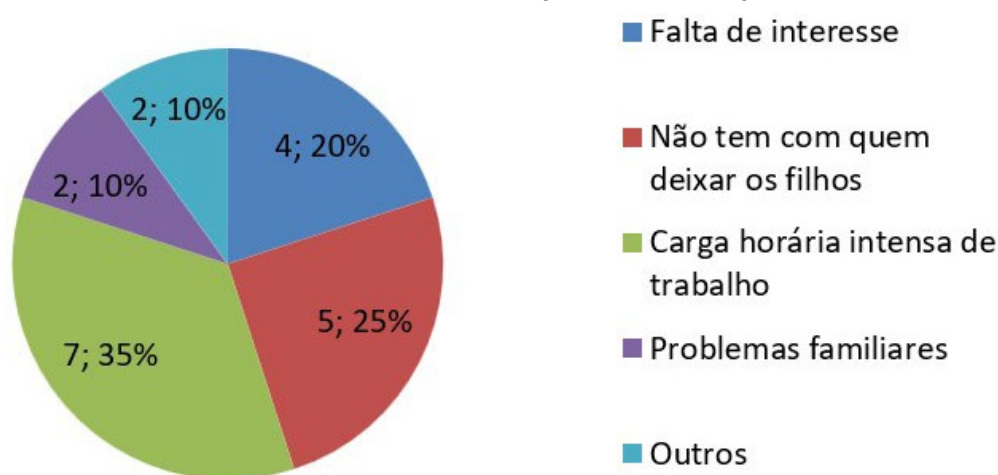
Análises dos dados

Sampierrie Mendoza,(2008),falam que a pesquisa quantiqualitativa as vezes, parece ser contraditórias mais essas duas aproximações ao conhecimento, é simplesmente uma questão de complementação.

O estudo teve como público-alvo 20 (vinte) alunos regularmente matriculados na 11ª Etapa, que corresponde a etapa final de EJA- Ensino Médio do turno noturno e 5 (Cinco) docentes, que ministram aulas na referida turma..

Diante das inúmeras evidências discutidas anteriormente sobre as causas que contribuem para que os estudantes abandonem os estudos, foi analisado por meio de gráficos essa questão a partir das vivências dos entrevistados.

Gráfico 1- Na visão dos estudantes as causas que contribuem para o Abandono escolar



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos da Escola Estadual Benta Solart , de março à novembro 2021, Maraã-Am.

O gráfico acima identifica as causas que contribuíram na tomada de decisão dos alunos a abandonarem os estudos. Verificou-se que estas causas são variadas e não são diferentes daquelas encontradas em outras escolas de todo o país. Falta de interesse, gravidez indesejada, não ter com quem deixar os filhos, horas de trabalho intensa, problemas familiares, dentre outros fatores foram mencionadas, sendo que carga horária intensa de trabalho é a principal causa, contribuindo para que 35% dos estudantes abandonem os estudos.

Durante o ano de 2021 de acordo com a necessidade de cada turma foi realizada Busca Ativa a partir de visita domiciliar e ligações frequentes, onde tive a oportunidade de participar, e diante deste trabalho foi detectado que muitos alunos estão com baixa frequência ou abandonaram a escola por terem uma jornada de trabalho cansativa e ao chegar o fim do dia não tem ânimo para ir à escola, como citado anteriormente fala-se de alunos que trabalham como ser-ventes de pedreiro, pescadores, agricultores, vendedores ambulantes, dentre outros trabalhos casativos, e isso é algo que está além das possibilidades da escola, pois se trata de políticas públicas, mas a escola tenta de todas as formas acolher esses alunos criando mecanismos para que estes jovens mesmo com dificuldades não desistam de seus estudos.

Ao questionar um aluno do por que de suas faltas excessivas o mesmo ressalta:

“Professora eu até tento ir pra aula mas eu não tenho trabalho fixo, nem meus pais, e a gente trabalha na roça, não quero ver meus irmão passando fome, nem meus pais, e quando chega de tarde só o que quero é descansar eu tento ir pra escola mais chego la fico dormindo na sala e fico com vergonha”.

Entrevista realizada em 18 de junho de 2021 com o aluno 04.

Diante do exposto é visível que a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar tem contribuído bastante para que centenas de jovens e adultos deixem seus estudos, principalmente nos dias atuais onde muitos perderam seus empregos.

Em relação a causa de gravidez indesejada foi detectadas que algumas alunas engravi-daram e apresentaram complicações na gravidez e com isso ficaram impedidas de frequentar a escola.

Na entrevista com a aluna 2 ela ressalta:

“ Não tava com planos para engravidar mais aconteceu já fiz vários exames tou me sentindo muito ruim muito enjoado, não tenho nem coragem pra levantar, fazer as coisas, não quero desistir da aula, mas tá difícil pra mim”.

Entrevista realizada em junho de 2021.

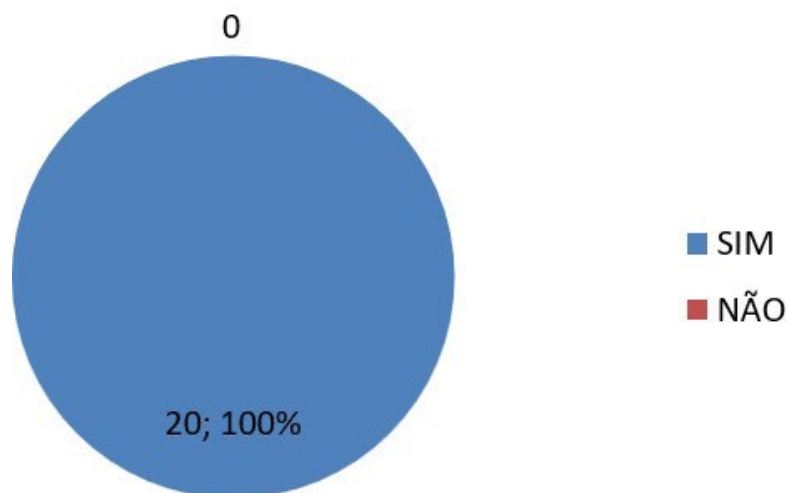
Difícil uma realidade dessa, mas é o que muitas mulheres enfrentam ao engravidar, nesses casos a escola tenta de todas as formas manter contato e fazer com que essa jovem apesar das dificuldades não abandone seus estudos, teve caso onde foi enviado todos os trabalhos para a aluna fazer em casa, até se recuperar e se sentir disposta a voltar aos estudos, deu certo mas enquanto escola temos que ficar atentos a essas situações pois só é permitido esse tipo de trabalho com alunos que estejam amparados com atestado ou laudo médico .

Partindo para a realidade de alunos que deixaram de frequentar a escola por não ter com quem deixar seus filhos, é comum na escola já foram detectados vários casos nas visitas domiciliares,

Em relação ao fator falta de interesse tem se relevado a um grande obstáculo a ser superado pela escola pois se antes da pandemia as instituições já enfrentavam grandes desafios com alunos que só iniciavam os estudos e em pouco tempo desistiam, com a paralisação das aulas por um determinado tempo devido a pandemia, muitos alunos não participaram das aulas remotas e quando voltou as aulas presenciais mesmo com a implementação do novo EJA, onde foi reduzida a carga horária anual cada etapa de ensino corresponde a 6 meses de duração, e semanal são somente 3 dias presenciais, sendo que 2 dias é destinado a atividades dirigidas para fazerem em casa, mesmo assim esses alunos não retornaram.

Em relação aos docentes participantes da pesquisa será analisado a seguir questões direcionadas ao abandono escolar dos estudantes da Escola Estadual Benta Solart.

Gráfico 6- Você conhece a realidade dos alunos que estão em risco de abandono?



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os docentes da Escola Estadual Benta Solart de março à novembro 2021, Maraã-Am.

O gráfico acima mostra que 100% dos docentes participantes da pesquisa conhecem a realidade de seus alunos, uma vez que no decorrer do ano de 2020/2021 todas as escolas estaduais da rede pública de ensino tiveram que trabalhar o Projeto Busca Ativa do Escolar, onde os alunos que estavam em situação de abandono foi feito um intenso trabalho de acompanhamento da frequência, ligações, envio de mensagens e visitas domiciliares para se ter conhecimento do

motivo da infrequência ou abandono.

Durante a realização da pesquisa foram realizadas algumas atividades significativas que de certa forma contribuiu de forma satisfatória com a redução do índice de abandono escolar destacam-se:



Fonte : Visita domiciliar dos alunos que abandonaram a escola ou que estão com baixa frequência

A imagem acima mostra a realização de uma das ações voltadas para o Projeto Busca Ativa do Escolar, nesta ação foram e estão sendo feitas visitas domiciliares aos alunos que se afastaram da escola para que se tenha conhecimento da causa que o levou a tal ato, é uma ação conjunta onde detectada a causa, o aluno assina a ficha da comunicação do aluno Infrequente, onde será coletado seus dados, o motivo pelo qual deixou de frequentar, e é feita toda uma conversa com o aluno e familiares, voltada para o incentivo e importância do retorno deste à escola bem como sua permanência.

Imagem 4- Plano de intervenção -Atividades práticas realizadas



Fonte: Próprio autor

Durante o ano de 2020 e 2021 de acordo com a pesquisa realizada com os professores ouve por parte de toda equipe docente um trabalho intensificado quanto às questões de verificação e recuperação da aprendizagem dos estudantes e um trabalho voltado para redução do abandono escolar que se intensificou devido a pandemia.

Figura 4 - Reunião com alunos família e professores



Fonte: Própria autora: Reunião com alunos e família/reunião com professores

Nas imagens acima mostra algumas das ações integradoras visando a redução do abandono escolar como reunião com a equipe da escola, alunos e familiares e HTP's coletivo visando a socialização de ações pertinentes à melhoria do desempenho educacional dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto é evidente que os educandos que são de famílias estruturadas, onde há incentivo dos familiares quanto aos seus estudos possivelmente tem mais chances de permanecer na escola do que aquele jovem e adulto que trabalha o dia todo para contribuir com a renda da família, que muitas das vezes ao chegar em casa não tem o apoio devido dos seus familiares, principalmente quando esse jovem mesmo morando com os pais já tem sua própria família as coisas se tornam muito mais difíceis.

Quanto aos docentes assumir compromisso de mudança e inovação é preciso ver na prática essas mudanças propostas pelos autores para que esse espírito de transformação contagie e motive esse público de estudantes jovens e adultos, para que os mesmos também lutem para serem participantes de uma prática educativa coerente com suas especificidades e com a realidade por eles vivenciadas no seu cotidiano.

Ficou explícita a importância da parceria família e escola, pois ambos precisam caminhar juntos no apoio e o incentivo aos docentes, pois isso podem ser decisivos para garantir a continuidade dos estudos, estimulando esforços necessários para a conclusão de qualquer etapa escolar, persistindo apesar dos obstáculos que afligem os estudantes e aumentando a capacidade de lidar com as frustrações.

Aos governantes faz-se necessário que estes invistam em políticas públicas eficazes que fortaleça o combate à pobreza e as desigualdades sociais.

Desta forma, diante dessa realidade diversificada de causas que contribuem para o abandono do estudo por esses jovens e adultos matriculados na Escola Estadual Benta Solart, sabe-se que essa questão está além do alcance da instituição, mais mediante a isto enquanto escola temos que assistir esses jovens e possibilitar da melhor forma possível mecanismos para

que esse aluno volte a escola e conclua seus estudos Problemas de saúde

Enfim diante da trajetória de pesquisa foram muitas as atividades desenvolvidas para garantir a melhoria do ensino aprendizagem, bem como diminuir o índice de abandono escolar na escola em estudo, porém sabe-se que esse é um problema que irá persistir por anos futuros segundo especialistas, e diante disto sabemos dos desafios que as escolas do mundo todo tem enfrentado, mediante a pandemia com a questão de abandono, frente a isso o que cabe a todos os envolvidos na educação é não se acomodar diante dos desafios.

Portanto diagnosticar, conhecer e considerar o universo dos alunos nas suas mais diversas especificidades, e trazer essa realidade sócio-cultural e de contrapartida elaborar propostas pedagógicas que motivem e despertem o interesse do público que frequenta as turmas de EJA do Ensino Médio noturno é uma das formas de auxiliar na sua permanência e no sucesso de conclusão com a qualidade necessária para que o estudante cumpra seu ciclo de escolarização sem interrupções e para que este aprendizado possa desenvolver suas potencialidades e intervenha da melhor forma possível na escolha dos seus caminhos futuros.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R.; MENDONÇA, R. Abandono e evasão no ensino médio no Brasil: magnitudes e tendências. In: INSTITUTO UNIBANCO. A crise de audiência no Ensino Médio. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. p. 4-37.
- BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: LDB, 2018b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998.
- BRANDÃO, Zaia *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/ago.1983, p. 38-69.
- DIGIÁCOMO, M. J. Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar. 2011.
- FERREIRA, L. A. M. Evasão escolar. 2013.
- GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In Revista de Administração de empresas, v 35, n. 2, Mar./Abr. 1995^a, p.21-25-63. Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, maio-jun., p.20-29, 1995.
- HADDAD, *et al.* OS MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA FICA. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p.12, 7-10 novembro.2011.
- INSPER. Políticas Públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens. 2017. INSPER. Políticas Públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens. 2017.
- QUEIROZ, L. D. Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social. 25ª Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n.1, pp. 01-10, set/out, 2002.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA FILHO, R.B.; ARAÚJO, R.M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências revista por escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

UNESCO – Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio de Janeiro: Edições ASA, 1996.

ZANELLA, Cleunice. Metodologia de estudo de pesquisa em administração. Fascículo de Metodologia Científica, UFSC/MEC/CAPES/PNAP, Florianópolis, 2009.

Tecnologias e o uso de aplicativos educacionais no ensino de língua portuguesa dos alunos da 1ª série do ensino médio, turno matutino da Escola Estadual Benta Solart em Marañ-Amazonas-Brasil

Technologies and the use of educational applications in portuguese language teaching students of the 1st grade of high school, morning shift of the Benta Solart State School in Marañ-Amazonas-Brazil

Eronilce Alves da Silva

Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual do Amazonas-UEA)

Pós-Graduada em Gestão Escolar (Universidade Federal do Amazonas –UFAM)

Pós-Graduada em Letramento Digital (Universidade Estadual do Amazonas –UEA)

Mestre em Ciências da Educação – Universidad Del Sol – UNADES

<https://orcid.org/ID:0000-0001-8088-7737>

CV: <http://lattes.cnpq.br/0529558187655143>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

<https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185>

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.16

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Tecnologias e o uso de aplicativos educacionais no ensino de Língua Portuguesa dos alunos da primeira série do ensino médio da Escola Estadual Benta Solart Marã-Amazonas-Brasil” apresenta um estudo em torno da problemática sobre a falta do uso de aplicativos educacionais pelos professores do ensino médio onde as exigências tecnológicas nos dias atuais são marcantes. Tendo como objetivo geral desse estudo explicar o porquê da ausência dessa prática tão importante para o ensino que exige novas formas de ensinar para a nova clientela de estudantes que acompanha as mudanças na era digital. Nesse sentido, objetiva-se também comprovar as teorias que enfatizam sobre as contribuições que as tecnologias têm a oferecer ao processo de ensino e aprendizagem, assim como apresentar os fatores que podem estar interferido na prática pedagógica dos professores e com isso, expor os desafios enfrentados pela escola como um todo. Para tanto a presente pesquisa de cunho qualitativo utilizou-se de instrumentos de coleta de dados que fizeram dos alunos, professores e pedagogo do turno matutino da Escola Benta Solart como principais atores desse processo.

Palavras-chave: tecnologias e aplicativos educacionais. ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

The present work entitled “Technologies and the use of educational applications in the teaching of Portuguese language for students in the first grade of high school at the Benta Solart Marã-Amazonas-Brasil State School” presents a study on the issue of the lack of use of applications education by high school teachers where the technological demands of today are striking. The general objective of this study is to explain the reason for the absence of this practice, which is so important for teaching, which requires new ways of teaching for the new clientele of students who follow the changes in the digital age. In this sense, the objective is also to prove the theories that emphasize on the contributions that technologies have to offer to the teaching and learning process, as well as to present the factors that may be interfered in the pedagogical practice of teachers and, therefore, expose the challenges faced by the school as a whole. For this purpose, this qualitative research used data collection instruments that made students, teachers and a pedagogue of the morning shift at Escola Benta Solart the main actors in this process.

Keywords: educational technologies and applications. portuguese language teaching.

INTRODUÇÃO

As reflexões em torno do assunto tecnologia e educação tomou conta da sociedade há várias décadas, na realidade, desde que se notou sua influência na formação do sujeito contemporâneo e da necessidade de explorar o assunto diante do rápido desenvolvimento nos meios de informação e comunicação.

Nessa direção, este trabalho científico vem enfatizar as contribuições das tecnologias educacionais para o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar da Escola Estadual Benta Solart averiguando a problemática da falta de uso dos aplicativos educacionais que poderiam ser utilizados como instrumento de reforço ou complemento para aulas mais dinâmicas

e interessantes.

Nesse sentido, o presente trabalho irá expor uma discussão em torno da problemática em questão conduzindo aos fatores que podem estar interferindo na prática pedagógica dos docentes, assim como elencar os desafios enfrentados pelos professores, por alunos e escola enquanto instituição de ensino. Após discussão e análise dos resultados, será apresentada a conclusão e considerações da autora frente aos objetivos iniciais da pesquisa e hipóteses com o objetivo de descrever qualitativamente todo o fechamento do trabalho. E ao final deste trabalho, serão propostas algumas recomendações que podem servir de instrumento de consulta para a melhoria do trabalho da equipe escolar da referida Escola Estadual Benta Solart.

ABORDAGEM DO PROBLEMA

É evidente que num mundo tomado por tecnologia onde as crianças desde cedo interagem através de meios tecnológicos, a escola e os sistemas de ensino vêm se adaptando para atender essa nova geração de alunos. Visto que a utilização das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas é uma tendência mundial cada vez mais forte e, não podemos fugir disso.

Com o avanço do mundo globalizado, a tecnologia ampliou ainda mais o acesso a estes recursos que estão presentes em nosso dia a dia, como por exemplo os celulares, smartphones, computadores, câmeras digitais, televisão, tablet, internet, livros digitais, etc. São ferramentas que facilitam a vida de milhares de pessoas para o trabalho ou momento de lazer. Os softwares educacionais, por exemplo, buscam agregar conhecimentos nas mais diversas áreas e auxiliam bastante nas diferentes disciplinas ministradas aos estudantes.

É comum estudantes comentarem que a disciplina de Língua Portuguesa é uma das mais entediantes pelo nível de complexidade dos conteúdos com inúmeras regras de estudos. Há professores que conseguem desenvolver um trabalho metodológico excelente, outros, deixam a desejar, não conseguem planejar métodos que busquem chamar atenção dos estudantes para que possam ter mais interesse pelas aulas. Nesse sentido, as aulas resumem-se ao método expositivo. Em meio a tal situação estão os aplicativos educacionais criados e desenvolvidos para diferentes faixas etárias com objetivos em comuns de desenvolver habilidades para pesquisa, leitura, pronúncia, treino, proporcionar diversão por meio de jogos, etc.

Nesta perspectiva, este trabalho vem abordar o uso de aplicativos educacionais como recursos metodológicos no ensino de Língua Portuguesa na turma de 1ª série do ensino médio, turno matutino, da Escola Estadual Benta Solart, Maraã-Amazonas, de forma a discutir a problemática sobre a falta de utilização desses recursos em tal componente curricular, assim como o porquê dos professores, em sua maioria, não fazerem uso desses recursos como alternativas para aulas mais atrativas.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual Benta Solart, localizada na área urbana do município de Maraã com 70 alunos da 1ª série do ensino médio, turno matutino, 1 pedagoga e 3 docentes que trabalham com o componente curricular Língua Portuguesa. Primeiramente, foi realizado um estudo bibliográfico em torno da temática em questão, assim como

também foi realizada a pesquisa de campo onde aplicou-se questionários não estruturados e realizou-se entrevista com os professores e pedagoga participantes da pesquisa no período de maio a junho de 2021.

Os estudos de observação, coleta de dados qualitativos, com entrevistas não estruturadas realizou-se na Escola Estadual Benta Solart no turno matutino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tecnologias e aplicativos educacionais: conceitos e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem

Quando falamos em tecnologia podemos nos reportar a todo processo de evolução da espécie humana, desde a descoberta do fogo até os dias atuais. Pois se observarmos ao nosso redor, podemos afirmar que tudo a nossa volta é resultado de invenções simples que o ser humano foi construindo ou criando para facilitar sua sobrevivência.

Falar em tecnologia e aplicativos educacionais requer fazermos um recorte da fundamental importância que tem as tecnologias no campo educacional e como tem evoluído a estreita relação no setor pedagógico, inclusive nos últimos anos.

De fato, as tecnologias estão ao nosso redor desde muito tempo. O uso e os meios se intensificaram na última década com a evolução dos meios de informação e comunicação com a expansão em todo o mundo do uso dos aparelhos móveis como os smartphones, tablets, ipads, iphones que evoluíram para verdadeiros computadores de bolso.

Nesse sentido, Gebran (2009, p. 14) já afirmava que

Ao conceber as novas tecnologias como ferramentas para a construção do conhecimento, reconhecemos que somos influenciados pela utilização das mesmas em todos os processos de produção, e que essas tecnologias também sofrem atualização constante, trazendo mecanismos cada vez mais eficientes nas questões de tempo e custo. [...] A aprendizagem colaborativa vem ocupando espaço no panorama educacional, utilizando ferramentas que aproximam as pessoas e, conseqüentemente, diminuem distâncias e esforços, oportunizando a troca de experiências.

Para Foina (2001, p. 187), a TIC trata do “[...] conjunto de tecnologias, metodologias e procedimentos que atuam em coleta, tratamento e disseminação das informações”. Esta é baseada nos componentes: hardware e seus dispositivos e periféricos softwares e seus recursos, sistemas de telecomunicações e gestão de dados e informações. É de fato uma mudança de paradigma. Sobre essa mudança de paradigma, Gebran (2009, p. 15) enfatiza que

À medida que as redes de informação, via sistemas de comunicação, tornam cada vez menos necessário que os alunos armazenem informações em suas mentes e encurtem as distâncias, gerando uma democratização do acesso a educação, buscando na máxima “para aprender é preciso agir intelectualmente sobre a informação”, dá ao educador uma nova concepção na construção do seu conhecimento.

Nesse contexto, as TICs além de veículo de informação, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana. Através da interatividade com o ambiente de aprendizagem, o educando terá condições de construir seu conhecimento. Ele é o participante ativo nesse processo de aprendizagem, uma vez que é para ele que se aplica o desenvolvimento das práticas

educativas.

Aplicativos educacionais: contribuições para a prática pedagógica.

Ao direcionarmos uma pesquisa na internet é possível encontrar algumas definições sobre o que seriam os aplicativos ou softwares. Para o Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED),

Os Aplicativos (App) são programas produzidos especificamente para dispositivos móveis, como smartphones e tablets. Os App foram desenvolvidos para resolver problemas simples do cotidiano, como por exemplo fazer um cálculo, servir como fonte de pesquisa, contribuir no ensino e na aprendizagem, encontrar um lugar que você está procurando, entre outras infinitas possibilidades.

Para Batista (2019) “Além de expandir o espaço de aprendizagem para o ambiente virtual, os aplicativos educacionais abrem novas possibilidades de estudos na sala de aula”.

Gebran, enfatiza ainda que “os softwares educacionais são programas que auxiliam o aluno a desenvolver, aperfeiçoar e ampliar de forma interativa o seu aprendizado, tendo o professor a função de mediador do processo de reconstrução do conhecimento”.

Barros (2018) afirma que “os aplicativos educacionais podem facilitar a vida tanto dos estudantes quanto dos professores com informações e ferramentas”, enfatiza ainda que, com o desenvolvimento de tecnologias como Iphone e Ipad é possível simplificar e facilitar a vida de muitos estudantes e professores.

Hoje podemos acessar inúmeros aplicativos com grande facilidade, seja pela internet, seja através da compra direta em lojas físicas ou virtuais através de softwares vendidos em mídia ou até mesmo pela venda de CDs para instalação em computadores de mesa. Essa facilidade encontramos nos próprios aparelhos eletrônicos que dispõem de lojas de aplicativos que se destinam para esse fim, a qual podemos citar a *Play store* (loja de aplicativos).

Isso demonstra que o aparelho celular pode ser um forte aliado para o estudo individual uma vez que nas lojas de aplicativos são disponibilizados recursos em formatos variados e em diferentes áreas de conhecimentos.

Em nossas escolas, mais especificamente as do interior do Estado do Amazonas, ainda nos deparamos com algumas situações que impedem o uso dessa prática inovadora no processo de ensino e aprendizagem, pois na prática, ainda há muitas deficiências no que diz respeito ao campo estrutural das escolas em oferecer internet e, acima de tudo, de qualidade.

Embora muitas escolas se deparam com essas dificuldades é possível encontrar alternativas com o uso de aplicativos educacionais que podem ser utilizados como recurso pedagógico no modo *off line*, facilitando a utilização através de diferentes estratégias sem a necessidade do uso de internet.

Os aplicativos destinados ao uso *off line*, por exemplo, nos possibilitam interagir sem a necessidade do uso da internet. Dessa forma, podem auxiliar o uso pedagógico apenas com o computador e um projetor de imagem facilitando e colaborando para uma aula mais dinâmica, pois dependendo do software que o docente irá utilizar, o processo de interação ocorrerá com mais dinamicidade.

Sabe-se que o ensino da Língua Portuguesa é uma tarefa árdua para os docentes. Os conteúdos são extensos com uma carga horária elevada para poder cumpri-los, sendo assim, muitas vezes as aulas tornam-se cansativas, principalmente para os discentes. Muitos docentes buscam constantemente alternativas viáveis para trabalhar os diversos conteúdos de maneira mais atrativa aos alunos, porém, sabemos também que outros, preferem ficar acomodados em apenas repassar conteúdos de forma tradicional, apenas com aulas expositivas, enchendo o quadro com os assuntos e, com isso, não procuram dar um diferencial com aulas mais atrativas.

Nesse contexto, o papel da escola nos dias atuais já não é o de transmitir, e sim o de reconstruir o conhecimento experiencial, como a maneira de entender a tensão entre processos de socialização - em termos de transmissão da cultura hegemônica da comunidade social, e o aparecimento de propostas críticas para a formação do indivíduo (LITWIN, 1997, p. 128).

Na escola, os alunos encontram-se nas salas de aula, inquietos e desmotivados. Desse modo, o trabalho do professor, em especial, torna-se imprescindível, uma vez que precisa estar em constante qualificação profissional, ter um grande comprometimento com a educação e ainda segurança em tudo o que faz.

Concordando com Moran (2015, p. 2):

Os alunos estão prontos à multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno.

Com as mudanças sociais e as exigências educacionais, o papel atual do professor é muito diferente de alguns anos atrás, quando se acreditava que o professor era um transmissor do saber. Diante dos contextos atualmente encontrados na escola, cabe ao professor uma série de tarefas, pois através de sua mediação, pode fazer com que seus alunos pensem, questionem, aprendam a ler a realidade e, assim, saber construir suas próprias opiniões.

Estar em constante atualização para melhor qualificação do próprio trabalho é uma condição do fazer dos professores, uma vez que a realidade se transforma com rapidez e as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida de todos, dentro e fora da escola.

A Língua Portuguesa no Ensino Médio

O ensino médio tem apresentado muitos desafios a todos os envolvidos com a educação. Professores, pesquisadores, governantes e gestores buscam soluções não só para garantir maior presença dos estudantes nessa etapa da Educação Básica, como também para pensar um ensino que faça sentido para os jovens no mundo contemporâneo.

Em 2017, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi alterada pela Lei nº 13.415/2017, modificando significativamente a estrutura e a função do Ensino Médio. Há décadas, professores, educandos e sociedade discutiam a função dessa etapa, composta de três anos, que finaliza a Educação básica dos brasileiros.

Importa aqui registrar que no sistema educacional brasileiro, as formas de inserção do ensino médio acumulam um histórico de divergências quanto às suas finalidades, paralelo às reformas de cada período, visando torná-lo contemporâneo às necessidades e projetos sociais

e políticos. Por um lado, essa etapa de ensino deveria responder aos objetivos contemplados no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de garantir o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

METODOLOGIA

Tipo de investigação

A pesquisa realizada neste trabalho é do tipo qualitativa, ou seja, “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

Sua natureza é descritiva, por permitir a descrição do objeto investigado, pois segundo Gil (2002, p. 42) “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análises dos dados

A partir da pesquisa qualitativa através da utilização da observação não participante, questionários abertos e entrevistas não estruturadas como técnicas de coleta de dados inicia-se a discussão com base teórica dos resultados obtidos. Diante disso, a primeira técnica de coleta de dados foi o ponto de partida fundamental para se obter as primeiras informações, pois “A observação é um método de investigação e, ao mesmo tempo, técnica de coleta de dados. Como método, orienta de maneira teórica e racional como proceder no momento da observação. Como técnica, refere-se à maneira prática como coleta de dados.” (ALVARENGA, 2014, p. 83)

Para Aranda Prette “A observação é concentração das faculdades mentais como participação dos sentidos, sobre uma coisa, fonte ou fenômeno determinado com o objetivo de obter informações e novos conhecimentos” (2004, p. 155).

No processo inicial de observação, foi perceptível uma grande diferença de comportamento tanto de alunos e docentes, assim como de toda comunidade escolar. As mudanças e adequações nas escolas e sistema de ensino causadas pela pandemia da Covid-19 nos últimos anos ocasionaram alguns prejuízos educacionais na escola. Observou-se que muitos alunos matriculados não haviam retornado até o final do mês de abril de 2021 com as aulas no formato de ensino híbrido, oferecido pela rede como alternativa de retorno das aulas semipresenciais.

É importante destacar que em março de 2020, as aulas da rede estadual de ensino foram interrompidas diante da crise de saúde pública que se instaurou no mundo todo e, mais especificamente no Estado do Amazonas-Brasil.

Através da entrevista foram analisados os dados específicos dos professores que lecio-

nam aulas de Língua Portuguesa para as turmas do Ensino médio do turno matutino e pedagoga do mesmo turno. Sobre a entrevista, “A técnica consiste em uma comunicação interpessoal, uma interação verbal, mantida entre o investigador e o sujeito ou sujeitos investigados” (Alvarenga 2014, p. 89). Segundo a autora, permite coletar informações verbais diretas das pessoas envolvidas no estudo.

A entrevista não estruturada foi direcionada somente para professores e pedagoga tendo como foco perguntas que pudessem obter informações sobre o perfil desses sujeitos e, principalmente dados sobre as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula de forma a constituir elementos necessários para a discussão sobre a falta de utilização de recursos tecnológicos e os aplicativos nas aulas de Língua Portuguesa, foco principal deste trabalho.

No ambiente escolar da Escola Estadual Benta Solart observou-se que os equipamentos tecnológicos disponíveis para uso pedagógico são computador de mesa na sala dos professores e laboratório de informática (sala multiuso), projetores multimídia, TV disponível também no laboratório de informática, caixas de som amplificadas, acesso à internet para uso pedagógico dos docentes e o aparelho celular, utilizado tanto por professores quanto por alunos.

O aparelho celular tornou-se a maior fonte tecnológica utilizada no ambiente escolar. Através dele é possível manter comunicação entre escola, professores, alunos e pais/responsáveis, um excelente instrumento de apoio à aprendizagem, desde que seja explorado com um planejamento estruturado e organizado.

No que se refere aos aplicativos, a partir do ano de 2020, um aplicativo que foi e está sendo bastante utilizado na escola é o Whatsapp, pois dentre tantos outros, este é o mais acessível aos estudantes manterem comunicação entre eles mesmos e a escola. Importa registrar que o uso de tais aparelhos, em anos anteriores, não era permitido em sala de aula, sendo sinônimo de perturbação no ambiente. Atualmente, podemos dizer que é sinônimo de necessidade no dia a dia, inclusive no ambiente escolar.

Através do whatsapp foram criados os grupos de cada turma em seus respectivos turnos. A SEDUC disponibilizou o aplicativo “Aula em Casa” para que professores, alunos e equipe pedagógica pudessem ter acesso a informações, treinamentos, formações e aulas transmitidas através de videoconferências e/ou aulas gravadas oferecendo acesso a partir da conexão à internet.



Outro aplicativo utilizado na escola é o IPTV onde as informações são repassadas à equipe escolar, quando necessário, pela transmissão em tempo real através do Centro de Mídia em Manaus.

Figura 3 - aplicativo IPTV



Fonte: internet/2022

Recursos tecnológicos e aplicativos utilizados pelos professores

De acordo com os dados coletados, observa-se que os professores da Escola Estadual Benta utilizam basicamente o projetor multimídia para aulas expositivas. Na sua maioria, fazem uso desse recurso no laboratório de informática que serve de sala de reuniões (chamada de sala multiuso).

O aplicativo mais utilizado pelos professores é o Whatsapp, pois é através dele que os docentes se comunicam, enviam as aulas e materiais para os alunos. Também compartilham aplicativos referentes a sua disciplina para reforçar determinados conteúdos. Porém, segundo a pedagoga, são poucos professores que fazem uso dos aplicativos em suas aulas, pois

Aplicativos mais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa

Com a entrevista realizada aos professores de Língua Portuguesa nota-se que os aplicativos em comum que os docentes usam ou já utilizaram em sala de aula são: os dicionários de significados de palavras e as pesquisas através do google. Segundo o professor 1 em sua fala:

Não costumo usar o celular na minha aula, mas peço para os alunos pesquisarem no celular deles sobre alguns temas que estamos discutindo. Mas, já usaram sim aplicativo como, o dicionário. Eu deixo os alunos usarem os aplicativos para facilitar as atividades que estão fazendo. (Entrevista concedida em 25 de junho de 2021)

O professor 2 argumenta que:

Atualmente não estou usando aplicativos nas aulas, mas já utilizei o whatsapp, sendo o mais acessível tanto nós professores como para os alunos. Aprendi a utilizar para dar as aulas no ensino remoto. Outro que sempre utilizo é o dicionário. Sempre peço para os alunos utilizarem para qualquer dúvida referente às dificuldades de significado de palavras. Também sempre peço para pesquisarem na internet do celular sobre alguns assuntos as aulas. (Entrevista concedida em 28 de junho de 2021)

O professor 3 afirma:

Utilizo e peço para usarem os aplicativos de Português. Peço também para compartilharem com os outros colegas. Uso também o Google e peço para fazerem pesquisa na hora da aula. Também uso a gramática de bolso, ela é muito boa. Esses alunos estão acostumados a usarem vários aplicativos para estudarem. (Entrevista concedida em 28 de junho de 2021)

Observa-se que os docentes entrevistados não mencionam especificamente como utilizaram os aplicativos apenas citam que, em algum momento, fizeram uso de tais aplicativos. Nota-se que aparentemente não foi algo planejado para um fim específico de aprendizagem e sim um uso aleatório ou oportuno para o momento.

Aplicativos de Língua portuguesa mais comuns e gratuitos que podem ser utilizados com os alunos da 1ª série do ensino médio

Os aplicativos mais comuns que poderiam ser explorados pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Estadual Benta Solart, dentre tantos, podemos citar alguns selecionados no site Educa mais Brasil, onde foram testados pela autora deste trabalho:

- Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP);

O VOLP foi criado pela Academia Brasileira de Letras e possibilita ao usuário tirar dúvidas sobre a grafia das palavras. São mais de 381 mil verbetes atualizados de acordo com o Novo Acordo Ortográfico. A sua interface é de fácil utilização, pois é bastante intuitiva. Quando começa a escrever uma palavra, o aplicativo já passa uma lista de sugestões para auxiliar o usuário. Disponível para Android e iOS.

- Quiz de Português;

Por meio da proposta de gameificação, o Quiz de Português torna o aprendizado muito mais divertido. Ele funciona como um jogo de perguntas e respostas que abrangem as divisões da gramática e as regras gerais de construção textual, como os métodos de coerência e coesão. Ele é voltado para todos que querem melhorar ou apenas testar o seu conhecimento na língua portuguesa, além de educadores e alunos da área. Disponível para Android e iOS.

Figura 4 - Aplicativo Quiz



Fonte: Internet/2022

- Dicionário de Sinônimos Offline;

O Dicionário de sinônimos Offline é um aplicativo gratuito que ajuda nas aulas de Língua Portuguesa a verificar os sinônimos de uma quantidade significativa de palavras contribuindo para a ampliação dos conhecimentos.

Figura 5 - Aplicativo Dicionário de sinônimos Offline



Fonte: Internet/2022

- Panda Língua Portuguesa;

O Panda Língua Portuguesa é um aplicativo que oferece conteúdos diversos sobre questões de concurso que servem para aplicar e treinar o estudante sobre temas variados com interpretação de textos curtos e longos.

Figura 6 - APP. Panda Língua Portuguesa



Fonte: internet/2022

- Português no bolso;

Aplicativo desenvolvido para ajudar nos conhecimentos sobre as regras gramaticais da Língua Portuguesa. É bem prático.

Figura 7- Aplicativo bolso



Fonte: Internet/2022

- Dicionário eletrônico Barsa (offline);

Um dos dicionários mais usados para consulta de palavras e seus significados, assim como permite verificar os antônimos e sinônimos de diversas palavras.

Figura 8 - Aplicativo eletrônico Barsa

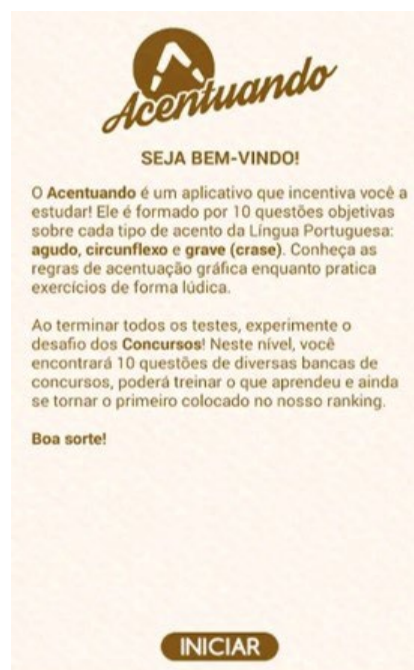


Fonte: Internet/2022

- Acentuando;

O Acentuando é um aplicativo que incentiva ao estudo. É formado por 10 questões objetivas sobre cada tipo de acento da Língua Portuguesa permitindo conhecer ou relembrar as regras de acentuação gráfica enquanto prática de exercícios de forma lúdica.

Figura 9 - aplicativo Acentuando



Fonte: Internet/2022

- Soletrando Offline (computador desktop);

Este aplicativo desenvolvido para uso em desktop permite trabalhar com os alunos as questões de soletramento de palavras em 3 níveis de dificuldades. Pode ser organizado um trabalho em trio (individuais) ou em grupo. Essa organização depende do planejamento do docente verificando com isso a interatividade entre os participantes.

Figura 10 - Aplicativo Soletrando para computador de mesa



Fonte: Internet/2022

- Conjugação de verbos Offline

O aplicativo conjuga os verbos da Língua Portuguesa em todos os modos e tempos

verbais. Com design simples e atrativo o Conjugação ajuda a conjugar mais de 20 mil verbos de forma simples e prática.

Figura 11 - aplicativo conjugação



Fonte: Internet/2022

Outros aplicativos:

- Português para Concursos.
- Manual de Redação;
- Verbos Portugueses;

De modo geral, são muitos os aplicativos que podem ajudar o trabalho pedagógico em sala de aula, pois a maioria deles qualquer pessoa que tenha acesso à internet pode realizar o download, inclusive o professor. Pois sabemos que as escolas da rede estadual de ensino do Estado do Amazonas oferecem o mínimo de estrutura, possível de conexão de internet para que o professor possa aplicar e compartilhar os aplicativos como instrumentos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este trabalho que, através da pesquisa qualitativa sobre as interferências que poderiam estar envolvidas com a não utilização de aplicativos educacionais referentes ao componente curricular Língua Portuguesa foi possível verificar a real importância das tecnologias no ambiente escolar, inclusive nos dias atuais, onde grandes mudanças no sistema educacional brasileiro e mundial ocorreram pelo advento da Pandemia da Covid-19 que marcou a história das nações nos dois últimos anos.

Nesse novo patamar de mudanças educacionais, mais do que nunca, as ferramentas tecnológicas como o aparelho celular, smartphones, tablets, ipads, verdadeiros computadores compactos foram um dos mais importantes e necessários instrumentos de ensino e aprendizagem mediados pelas equipes escolares em um dos momentos mais difíceis na história da educação do Amazonas.

Os aplicativos por sua vez, foram aliados que intermediaram o processo de ensino e

com isso, importa destacar as contribuições elencadas e enfatizadas por diversos autores que defendem o uso das tecnologias no processo de ensino.

No que se refere aos fatores que poderiam estar impedindo aos docentes da Escola Estadual Benta Solart não utilizarem os aplicativos como ferramenta pedagógica destacam-se a não preparação desses profissionais para manipularem as tecnologias midiáticas. Outro fator está no acúmulo de carga horária que por sua vez poderia interferir em pouco tempo disponível para o planejamento de aulas com ênfase na utilização de aplicativos, o que requer maior tempo disponível para este fim.

Diante de tudo, são muitos os desafios que a escola como um todo enfrenta para que a consolidação do uso das tecnologias seja um sucesso no ensino oferecido, pois uma das maiores preocupações, nesse sentido é a falta de internet de qualidade que possa ser oferecida não apenas aos profissionais que trabalham na escola, mas que todos, inclusive os alunos, possam ter acesso. Esse é um dos maiores desafios enfrentados não apenas pela escola Benta Solart mas por muitas outras escolas Brasil a fora.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.html. Acesso em: 17 abril 2020

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. – MEC; SEMTEC, 2002. (B)

_____. PCN + ENSINO MÉDIO: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnologia. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. (A)

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

ALVARENGA Estelbina Miranda, Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa 2ª Edição, Assunção - 2014.

BARROS, Evilin. Aplicativos educacionais. 2018. Disponível em: <https://blog.maxieduca.com.br/modernize-se-nos-estudos-e-aprenda-a-ensinar-e-aprender-atraves-dos-aplicativos-educacionais/> Acesso em 5 de junho de 2021.

BATISTA, Rafael. Aplicativos para a sala de aula. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/aplicativos-para-sala-aula.htm>. Acesso em 9 de setembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 15.dez.2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

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

FOINA, P. R. Tecnologia da informação: planejamento e gestão. São Paulo: Atlas, 2001.

GEBRAN, Maurício Pessoa. Tecnologias educacionais. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LITWIN, E. Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAN, J. M. As possibilidades das redes de aprendizagem. In: MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 89 – 111.

Disponível em: . Acesso em: 16 jul. 2015.

TECNOLOGIA. In: WIKIPÉDIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologia>. Acesso em: 11 novembro de 2020.

Literatura de Cordel como instrumento metodológico para o letramento literário dos alunos do 2º ciclo do ensino fundamental I

Cordel literature as a methodological instrument for the literary literacy of students of the 2nd cycle of elementary school I

Socorro Madalena da Silva Castro

*Professora da Rede Estadual de Ensino do Município de Coari-AM
Graduada em Normal Superior-(Universidade Estadual do Amazonas-UEA)*

Mestre em Ciências da Educação (Universidade Del Sol- UNADES)

<https://orcid.org/ID0000-0002-9547-0771>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.17

RESUMO

Este estudo apresenta uma proposta de utilização do Cordel como um instrumento para o letramento literário dos alunos. Desenvolver um estudo sobre o letramento literário através do Cordel nos alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré. por considerar o letramento literário essencial para a formação do sujeito leitor, tendo como ponto de partida um gênero textual da cultura popular de fácil entendimento, permeados por aspectos de humor presentes em sua narrativa. A percepção de uma realidade marcada por índices insatisfatórios na proficiência em Língua Portuguesa relativo a leitura, produção e interpretação textual despertou o interesse de desenvolver um trabalho voltado a contribuir para despertar no aluno o gosto pela leitura literária na escola. O trabalho se configura de pesquisa Mista, onde foram abordados tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos, para tanto foi utilizado como técnicas e instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, o questionário, a pesquisa de campo e observação não participante. A metodologia utilizada permitiu apresentar os dados de modo descritivo e analítico em forma de gráfico e tabelas. Conclui-se a partir da análise dos dados coletados que é de suma importância este tipo de literatura e sua divulgação deve ser ampla, visando incentivar a preservação da memória, cultura popular e o gosto pela leitura. Destaca o papel dos professores, cordelistas, bibliotecário, pedagogo, gestor, família e demais pessoas que trabalham com a prática de leitura nas escolas, estes têm o papel de mediadores do processo de letramento dos alunos.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil – letramento literário-cordel.

ABSTRACT

This study presents a proposal to use Cordel as an instrument for students' literary literacy. To develop a study on literary literacy through Cordel in students of the 2nd Cycle of Elementary School at Escola Estadual Inês de Nazaré. for considering literary literacy essential for the formation of the reader subject, having as a starting point a textual genre of popular culture that is easy to understand, permeated by aspects of humor present in its narrative. The perception of a reality marked by unsatisfactory levels of proficiency in Portuguese language related to reading, production and textual interpretation aroused the interest of developing a work aimed at contributing to awaken in the student a taste for literary reading at school. The work is configured as a Mixed research, where both qualitative and quantitative aspects were addressed, for which the bibliographic research, the questionnaire, field research and non-participant observation were used as data collection techniques and instruments. The methodology used allowed to present the data in a descriptive and analytical way in the form of graphs and tables. It is concluded from the analysis of the collected data that this type of literature is of paramount importance and its dissemination must be wide, aiming to encourage the preservation of memory, popular culture and the taste for reading. It highlights the role of teachers, cordelistas, librarians, pedagogues, managers, family and other people who work with the practice of reading in schools, they have the role of mediators in the literacy process of students.

Keywords: children's literature – literary literacy-cordel.

INTRODUÇÃO

Deve haver, então, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras em de um determinado texto literário. Além disso, para a compreensão do que é conotativo e simbólico, é preciso identificar não apenas a ideia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto. Partindo dessa premissa os conteúdos literário formais deve ser introduzido de forma que se amplie as competências e habilidades de modo diferenciados em função das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento da aprendizagem.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento da linguagem na sociedade, diante de um panorama onde o Brasil está entre os países que menos leem no mundo, desenvolver hábitos de leitura saudável torna-se uma constante, mesmo partindo do fato que no mundo digital contemporâneo existem inúmeras formas de acesso a leitura, porém, percebe-se pelo índice de desenvolvimento da educação brasileira que poucos usam essa vantagem tecnológica para desenvolver habilidades leitoras.

Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir, encantar-se e entender o que está sendo lido, começando uma relação de empatia entre a literatura e o sujeito que a lê e fazendo o uso correto da escrita na sociedade, podendo então ser dito letrado literariamente.

Também que o professor sensibilize suas turmas, no que diz respeito aos textos que circulam atualmente, para que saibam diferenciar quais contribuirão para o conhecimento e o que é mera informação. E, principalmente, que o professor reflita se sua forma de lidar com a literatura agrega conhecimento ou se apenas informa fatos literários aos alunos.

E por fim, um estudo sobre o ensino de Literatura no segundo ciclo do Ensino Fundamental e a prática dos professores com o texto literário na aula de Língua Portuguesa com o intuito de mostrar que é possível trabalhar estes textos em classe e que é necessário o conhecimento e a aceitação destas obras que estão a disposição dos alunos e professores nas bibliotecas das escolas e que muitas vezes nunca são nem sequer manuseados pelos mesmos.

Para que esse trabalho seja um ponto de partida para um alavancada rumo ao letramento literário dos discentes será utilizada uma metodologia de pesquisa baseada num enfoque qualiquantitativo, onde pretende-se posteriormente buscar soluções por meio de uma pesquisa com base nos dados coletado e analisados.

ABORDAGEM DO PROBLEMA

Para a UNESCO a noção de literária tem evoluído ao longo dos anos. O conceito convencional ligado à alfabetização, era limitado às competências de leitura, escrita e matemática ainda hoje é utilizado. No entanto, outras formas de compreender as "alfabetizações" foram surgindo para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos indivíduos nas sociedades do conhecimento globalizado.

A leitura e a escrita são atividades utilizadas nas aulas de língua portuguesa. Elas podem desenvolver, no aprendiz, a capacidade de não só produzir bons textos orais e escritos, como

também de ler de maneira interacionista e crítica desde que sejam trabalhados de modo correto desde o início da idade escolar, isso se torna um desafio para a escola e para alguns professores que relutam em buscar novas formas de introduzir a literatura nas suas salas de aulas, haja vista que:

A maioria de nossas crianças é filha de pais analfabetos ou semianalfabetos, ou seja, voltando para casa elas não têm com quem discutir suas lições. E nem mesmo espaço, uma vez que suas casas, muitas vezes um único cômodo, não costumam possibilitar o isolamento mínimo que a leitura requer. Por outro lado, boa parte de nossas crianças, refiro-me àquelas que têm chance de ir à escola, não têm dinheiro para comprar livros e só têm acesso a livros e textos didáticos e informativos fornecidos gratuitamente pelas escolas públicas. (AZEVEDO,2000, p.55).

Segundo BAYARD, (2007) há grande abismo no que diz respeito ao processo de formação do leitor e construção da leitura por prazer. É verdadeiro que existem narrativas que são obras de arte, onde há um profundo trabalho de beleza da linguagem, mas não se pode desconsiderar uma obra que traga uma linguagem menos erudita narrando uma bela história.

De acordo com esse pensamento notamos que o problema da leitura literária está também ligado ao linguajar por isso o Cordel se faz tão importante pois é de uma fácil aceitação de um linguagem bem brasileira e de fácil interpretação. A literatura infantojuvenil inicia nas primeiras histórias de leitura, por volta do século XVII, quando a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura, a necessidade de criar obras próprias de sua idade foi e continua sendo necessária como salienta ARIÈS, (1981).

A criança, que antes vivia imersa na vida dos adultos, agora deveria receber uma educação adequada, conivente com sua faixa etária. Tanto a família quanto a escola, com a ascensão dos ideais burgueses, passam a isolar a criança. Criou-se um mundo, que antes não havia, somente para os pequenos neste contexto surge a necessidade de uma Literatura de e para a criança. Primeiramente, e até pouco tempo, ligada, exclusivamente, à escola como instrumento de transmissão de normas e valores. (ARIÈS, 1981, p. 25).

As famílias, de uma forma geral, mudaram muito. A mãe não fica mais em casa, não há muito tempo para a contação de histórias. Nossa sociedade é composta por uma maioria de pessoas em alto nível de pobreza, ainda que haja estatísticas revelando o aumento do índice de desenvolvimento humano (IDH) brasileiro, conclui-se que as pessoas melhoraram seu padrão material de vida, mas continuam marginalizadas, para não dizer pobres, no que diz respeito à cultura.

Assim, o problema do letramento literário infantojuvenil tem muito a haver com a linguagem e com o que determinada obra quer transmitir, muitas vezes em uma linguagem enfadonha e conteúdos pouco compreensível. O professor, é o grande responsável por incentivar os alunos, segundo SOLÉ, (1998)

É sua a responsabilidade de suscitar nos alunos o desejo de aprender, de conhecer através da leitura. [...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que, em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura [...] (SOLÉ, 1998, p.43)

De acordo com Jolibert (1994) o letramento literário infantil, perpassa por várias esferas da vida da criança, família, escola e todos os envolvidos no contexto da vida mesma. Atualmente a literatura infantil é permeada, além do conceito mercadológico, também pelo caráter pedagógico. Zilberman (1985) aponta as relações históricas que devem ser consideradas acerca desta questão:

Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (Zilberman 1985, p. 13-14)

Partido do objetivo centra, analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor que servem como instrumentos para o letramento literário dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari, no ano de 2020/2021.

Realizar uma análise in locu do acervo literário infantojuvenil existente na biblioteca da escola com o objetivo de proporcionar, posteriormente, a leitura e a produção de cordéis com os alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari, Amazonas, no ano de 2020/2021

JUSTIFICATIVA

O letramento precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Assim, esse trabalho se torna relevante pois pretende transformar alunos que possuem grande aversão a leitura em alunos capazes de criar e compreender e explorar o universo literário infantojuvenil por meio de uma metodologia diversificada e significativa para os alunos contemplados no projeto de pesquisa.

Dada a relevância de se compreender o mundo das palavras para que se possa sentir-se autor da própria história, haja vista, que ler é muito mais complexo do que decodificar sinais, e sem a compreensão da leitura estaremos fadados a alienação intelectual por não saber diferenciar leitura do letramento literário.

Enfim, este trabalho buscou desenvolver um estudo a cerca da literatura infantojuvenil existente na biblioteca da escolar objetivando o letramento literário dos alunos por meio do cordel na referida escola, transformando o hábito da de ler em algo libertador e nada enfadonho, sendo capaz de realizar uma abordagem analítica, crítica e interpretativa do mundo que vivemos e do que consumimos intelectualmente para podermos sair literalmente dessa latência de leitura no qual estamos vivenciando neste contexto histórico momentâneo.

Limitações

Este trabalho se limita apenas pelo fato de que o hábito de leitura e algo cultural que tem que ser adquirido desde a infância no seio da família, e, como, grande maioria das famílias dos nossos alunos não possuem esse hábito, fica limitado a escola a leitura e letramento literário de forma mais abrangente no seio da comunidade na qual a escola esta inserida, levando em consideração que a pesquisa abrange os alunos e não os familiares dos mesmos. Assim, devido a fatores sociais que não foi possível ser investigado no decorrer do trabalho, a pesquisa ficou restrita aos alunos, professores de Língua portuguesa do segundo ciclo, equipe pedagógica e gestora da escola.

MARCO TEÓRICO

Sendo a proposta desta pesquisa promover o letramento a partir do Cordel tendo como ponto de partida as obras infantojuvenis existentes na biblioteca da escola, foi necessário recorrer a literatura existente e, conseqüentemente a alguns estudiosos do assunto que já realizaram grandiosos estudos sobre a temática abordada nesta pesquisa, dentre os quais podemos destacar: TUFANO (1983) (ZILBERMAN (2004), ARROYO (1968), LOBATO (1969), FREIRE (2000), LAJOLO (1995,2004), VIGOTSKI (2002), COLOMER (2007), SOARES (2012), COSSON (2014), KLEIMAN (2008), ABROMOVICH (1997), SAMPIERI (2010,2013) e outros teóricos serviram de base para que os objetivos propostos sejam alcançados de modo satisfatório e eficaz.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA FORNECEM SUBSÍDIOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO ACERVO INFANTOJUVENIL DA BIBLIOTECA ESCOLAR UTILIZADA PELOS ALUNOS DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao se falar de incentivo à leitura no Brasil, é necessário analisar os programas instituídos pelo governo. Estes programas funcionam nos Institutos e Fundações que foram responsáveis, no decorrer da história, pela divulgação da leitura e de livros e qualquer tipo de material escrito que tivesse por finalidade instruir a população brasileira nas comunidades locais. Segundo BAMBERGER, (1995)

O direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir [...] A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. Para os jovens leitores, os bons livros correspondem às suas necessidades internas de modelos e ideais, de amor, segurança e convicção. Ajudam a dominar os problemas éticos, morais e sócio-políticos da vida, auxiliando na formulação de perguntas e respostas correspondentes. (BAMBERGER, 1995, p.9).

Para analisar e compreender dados recentes sobre a legislação e políticas públicas em relação a literatura é necessário voltar um olhar para a história da literatura no Brasil que deixa claro que a literatura infantil e juvenil surge bastante tardiamente em terras brasileiras. Se no contexto europeu sua origem remonta ao século XVII, aqui, as primeiras produções são feitas no final do século XIX, sob a autoria do carioca Figueiredo Pimentel, Contos da Carochinha, e Carlos Jansen, com mil e uma Noites. Este uma adaptação de contos estrangeiros.

Como incentivo para o mercado do livro, há aspectos importantes na legislação brasileira, como o fato de contarmos com a ausência de imposto sobre o livro, enquanto que na maioria dos países europeus a tarifação aproxima-se dos 5%. O artigo 150, inciso VI, alínea “d” da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 comprova a imunidade tributária para o livro (Brasil, 1988): “Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: VI – instituir impostos sobre: [...] d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado a sua impressão”. Além da não tarifação, a produção do livro também se beneficia com a desoneração de pagamento de imposto de renda, conforme estabelece a Lei nº 11.033, de 21 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004).

Da mesma maneira, o decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que institui o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL – (Brasil, 2011a), define estratégias significativas para a propagação do livro:

Art. 1º O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País.

I - a democratização do acesso ao livro;

II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;

III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e

IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional. (Educação & Realidade, v. 43, n. 4, p. 1477-1480 1497, out./dez. 2018).

Na década de 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, a literatura entra na pauta das políticas públicas, e a necessidade de sua presença no ambiente escolar passa a ser posta em cena. Com isso, as primeiras iniciativas com esse objetivo são concretizadas. A primeira, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), criado em 1984 e extinto em 1996, tinha como proposta a construção de salas de leitura para, na sequência, receber acervos composto.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) completa, nesta semana, 51 anos de existência com diversos programas voltados para o avanço da educação brasileira. Dentre eles, pode-se destacar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que auxilia no processo de aprendizagem dos estudantes.

Com os materiais entregues pelo PNLD, é possível criar novas abordagens para tornar o processo de ensino mais dinâmico, como ocorre no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 306 Norte. Localizado no centro da capital federal, Brasília (DF), a escola disponibiliza aos alunos uma biblioteca para estimular o hábito de leitura e aprimorar a aprendizagem.

Analisando o papel do Estado na globalização, descreve alguns tópicos do II Fórum Global que questionou o Estado democrático e a governança no século XXI necessário uma intervenção do Estado no processo de inserção da população na sociedade globalizada, oferecendo programas que proporcionem acesso à informação e um suporte para o desenvolvimento da leitura. Jardim (2000) aponta Problemas enfrentados pelos Estados em todo o mundo:

- Inadequação do papel do Estado e do desenho do setor público diante dos cenários, em constante mutação, de globalização, desenvolvimento tecnológico e reestruturação produtiva;
- Crise fiscal associada ao déficit público, à dívida externa e ao desempenho insatisfatório das empresas públicas;
- Padrões de demanda mais exigentes e complexos por parte dos cidadãos;
- Efeitos perversos da ação do Estado causados pelo patrimonialismo, clientelismo e corrupção;
- Reconhecimento de que a esfera pública não se limita à esfera estatal, incluindo as ações de cunho público promovidas pela sociedade civil;
- Provisão inapropriada de serviços pelo sistema de proteção social –envolvendo tanto

a exclusão de segmentos expressivos da população quanto a inadequação dos serviços prestados.

- Soluções apontadas:
- Adequação da arquitetura organizacional do Estado com aprimoramento da prestação de serviços universais associados aos direitos de cidadania;
- Avaliação permanente das políticas públicas e seus resultados, de modo a possibilitar o seu controle estratégico;
- Orientação para o cidadão-usuário e simplificação de procedimentos, regulações e legislação;
- Ampliação da autonomia de gestão dos agentes públicos mediante o estabelecimento de relações contratuais baseadas em resultados e requisitos de accountability;
- Transparência nas ações e decisões, assim como acessibilidade plena às informações públicas, possibilitando o desenvolvimento de mecanismos de controle social.

A política nacional do livro foi fomentada pela Lei nº10.673 de 30 de outubro de 2003, em seu capítulo IV dispõe sobre a difusão do livro:

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes sanções em âmbito nacional:

I - Criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas;

II - Estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:

a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;

b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;

c) Exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares;

III - Instituir programas, em bases regulares, para a exportação e venda de livros brasileiros em feiras e eventos internacionais;

IV - Estabelecer tarifa postal preferencial, reduzida, para o livro brasileiro;

V - Criar cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro em todo o território nacional.

Não é novidade o reconhecimento da importância da leitura e da palavra escrita nas práticas e objetivos pedagógicos atuais, provindo tal relevância também do prestígio social de que ler e escrever se revestiram – nas últimas décadas – nas sociedades ocidentais em geral dentro do discurso dominante sobre a leitura no mundo contemporâneo, avultam os textos que corporificam planos nacionais governamentais para promovê-la, apesar de que, fracassam muitas vezes ou não são executados de maneira, ou, não conseguem abranger toda a massa populacional desprovida de bens materiais e em consequência, ficam a margem da sociedade em todos os aspectos.

Segundo a Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática

educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país.

Ainda de acordo com o FNDE o PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas.

O breve histórico do programa Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) nos permite entender como funciona a distribuição de livros literários no Brasil, levando em consideração a população brasileira em idade escolar essa distribuição não permite atender a toda a clientela e além do mais, muitas dessas obras nunca chegaram ao seu destino por motivos nunca esclarecidos, e como cidadãos nem se quer tomamos conhecimento que elas existiram, a não ser que se propunha a estudar as políticas que dizem respeito aos livros literários e paradidáticos.

As ações do PNBE são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação. Em anos pares, os acervos são enviados às escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares, recebem as obras as escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Oficial da União e disponibilizado na Internet, o documento determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. A avaliação e a seleção das obras do PNBE são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores.

Após a avaliação e a seleção das coleções e acervos, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei nº 8.666/93, tendo em vista os direitos autorais das obras. O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) é responsável por coletar amostras e realizar o controle de qualidade dos livros, de acordo com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas ISO e os manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

Concluída a negociação, o FNDE firma contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão integral dos técnicos do FNDE. PNBE 1999 – Acervo composto de 109 obras de literatura infantil e juvenil, sendo quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, acondicionadas em uma caixa-estante, em formato de escola, distribuídas às escolas de 1ª a 4ª série.

PNBE 2001 – Denominado “Literatura em minha Casa”, o acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca. PNBE 2002 – Dando continuidade à ação “Litera-

tura em minha Casa”, o acervo foi composto de oito coleções de diferentes editoras, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Os alunos da 4ª série foram contemplados com uma coleção e as escolas receberam um acervo para suas bibliotecas.

Ação – Casa da Leitura (para uso de toda a comunidade do município)

Distribuição de bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município, contendo 154 livros de 114 títulos diferentes das 24 coleções do acervo das ações Literatura em minha Casa e Palavra da Gente. Os livros foram entregues nas prefeituras municipais, a quem coube dinamizar os acervos, seja em bibliotecas públicas ou outro lugar apropriado à sua utilização, estabelecendo, inclusive, parcerias com as escolas do município para a realização de atividades voltadas ao incentivo e à prática da leitura.

Ação – Biblioteca do Professor (uso pessoal e propriedade do professor)

Foram distribuídos dois livros para cada professor da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Os livros foram escolhidos via internet pelos professores, a partir de uma lista de 144 títulos da Biblioteca Escolar, contendo livros de ficção e de não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil.

Origem e história da Literatura

Apesar de originar-se etimologicamente da palavra letra (do latim, littera, letra), a Literatura surgiu nos primórdios da humanidade, quando o homem ainda desconhecia a escrita e vivia em tribos nômades, à mercê das forças naturais que ele tentava entender através dos primeiros cultos religiosos. Narrativa não começa com a escrita. No sentido restrito da escrita (literatura vem do latim "littera", que quer dizer "letras"), a literatura só se torna possível com a escrita, embora não tenha surgido com ela.

A literatura grega teve um papel fundamental na história da literatura ocidental. A contribuição grega não se resume apenas aos poemas épicos atribuídos a Homero, mas também à primeira dramaturgia europeia; aos poetas líricos; aos mitos fixados por Hesíodo, e outros; à filosofia; à História, inventada como disciplina por Heródoto; à medicina, cuja literatura foi inaugurada na Europa por Hipócrates; e muitas outras contribuições.

Com bases nesses aspectos históricos da literatura mundial e válido observar que o estilo poético estava presente desde o surgimento da linguagem, mesmo antes da existência da escrita propriamente dita, estava presente nas primeiras civilizações, tomando um aspecto formal a partir do desenvolvimento da escrita de símbolos que eram decodificados somente por aqueles ditos privilegiados, porque eram capazes de ler e recitar os escritos antigos.

Na Grécia, o hábito de recitar poemas e textos nas praças era uma atividade dos grandes sábios e filósofos, porém, esses mesmos eram vistos como baderneiros e acusados de atentar contra a moral, os bons costumes e principalmente as classes políticas dominantes da época como constatamos nas abordagens de Aristóteles, e sua contribuição na literatura foi provavelmente sua Arte Poética, onde implanta sua concepção do drama e estabelece parâmetros para a crítica literária.

Platão e Aristóteles foram os primeiros teóricos da Literatura. Foram eles que lançaram

as primeiras discussões sobre as funções da literatura. Com suas concepções clássicas estudaram a problematização dos gêneros literários. Aristóteles procurou sistematizar as formas literárias. Em sua obra *Poética*, que foi sua maior contribuição para a Literatura, ele se refere de forma privilegiada as seguintes formas: a comédia, a tragédia, a epopeia. Para ele, a arte consiste na imitação (mimese) e o prazer do leitor e do espectador está em descobrir como o artista consegue representar tão bem até mesmo o feio, o repugnante.

As noções sobre literatura deixadas por Aristóteles são questionadas em razão de ideias mais complexas acerca do assunto, advindas de estudos e pesquisas de variados tipos, e que abordam novas concepções do mundo moderno e pós-moderno, que usufrui de grande número de tipos de meios tecnológicos de difusão de informações. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a prática de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes continuamente a formação de escritores, isto é, a produção de textos eficazes com origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade (BRASIL, 1997).

A Literatura no Brasil

O início da colonização do Brasil pelos portugueses coincidiu com a mais brilhante época da história deste povo e particularmente com o mais notável período da sua atividade mental. É o século chamado áureo da sua língua e literatura, o século dos seus máximos prosadores e poetas, com Camões à frente. E válido lembrar que os portugueses tinham grande necessidade de se adaptarem ao Brasil e isso levou a um contato mais profundo com a "nova" terra, isso os obrigou uma aproximação com dos indígenas que aqui viviam. Essa socialização deu origem a eles um jeito próprio de interpretar a realidade da época. Nesse sentido, pode-se dizer que as raízes da literatura brasileira se encontram nos textos produzidos no primeiro século de colonização, como explica Tufano (1983).

Analisando-se o conjunto das obras escritas no Brasil desde o século XVI até hoje, notamos que uma de suas características principais é o seu progressivo abrasileiramento, que reflete cada vez mais intensamente a busca de uma identidade cultural. Isto é, à medida que o homem brasileiro passou a ver sua realidade não com os olhos do colonizador mas com uma visão própria, a influência da cultura portuguesa foi se tornando mais fraca, embora isso não fosse suficiente para eliminar de uma vez sua presença e nem a de outras culturas, sobretudo a francesa (TUFANO 1983, p.09)

De acordo com Tufano (1983) em sua obra reconhece que ao longo da história literária brasileira, podemos dizer que a literatura teve dois momentos básicos, que são:

Literatura do período colonial (1500-1822), em que a cultura portuguesa se impôs, estabelecendo as formas de pensamento e expressão para os escritores. Nessa época, em vista das condições socioeconômicas do Brasil, não se pode falar de estilos literários propriamente ditos. O que ocorrem são apenas manifestações literárias em grupos isolados de escritores, que reproduzem aqui os padrões e modas trazidos de Portugal.

Essa divisão pode ser compreendida nas palavras de Verissimo (1915), quando ele afirma que:

Entre os dois pode marcar-se um momento, um estágio de transição, ocupado pelos poetas da *Plêiade Mineira* (1769-1795) e, se quiserem, os que os seguiram até os primeiros românticos. Considerada, porém, em conjunta a obra desses mesmos não se diversifica por tal modo da poética portuguesa contemporânea, que force a invenção de uma categoria distinta para os pôr nela. No primeiro período, o colonial, toda a divisão que não seja

apenas didática ou meramente cronológica, isto é, toda a divisão sistemática, parece-me arbitrária. Nenhum fato literário autoriza, por exemplo, a descobrir nela mais que algum levíssimo indício de “desenvolvimento autonômico”, insuficiente em todo caso para assentar uma divisão metódica. Ao contrário, ela é em todo esse período inteira e estritamente conjunta à portuguesa. Nas condições de evolução da sociedade que aqui se formava, seria milagre que assim não fosse. De desenvolvimento e portanto de formação, pois que desenvolvimento implica formação e vice-versa, é todo o período colonial da nossa literatura, porém, apenas de desenvolvimento em quantidade e extensão, e não de atributos que a diferenciassem. (VERISSIMO 1915,p. 05)

Assim, as discussões no campo da literatura de expressão amazônica intensificam-se quando se encontram à fronteira entre local e universal, como pontua Fernandes (2004, p.112), com o advento do “expansionismo colonialista europeu na Era Moderna”, no qual as colônias, indiscriminadamente, eram obrigadas a seguir os padrões culturais, religiosos, linguísticos e artísticos de sua Metrópole.

Durante toda a colonização do Brasil a literatura brasileira esteve sob o domínio e influência portuguesa como era de se esperar e ainda hoje existem muito resquício desse domínio nos livros como a linguagem, conteúdos, erudição entre outras características, escritores brasileiros menos conhecidos no meio acadêmico, porém, com ricos trabalhos ficam a margem da “sociedade dita letrada”.

GRANDES NOMES DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Charles Perrault (1628 – 1703) :”pai da literatura infantil”

Nascido em 12 de janeiro de 1628 em Paris, Perrault foi quem estabeleceu as bases para o gênero dos contos de fadas que conhecemos hoje. Foi o autor de clássicos como Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Barba Azul e O Pequeno Polegar.

Perrault nasceu em uma família da alta burguesia, começou os estudos no colégio de Beauvais e posteriormente formou-se advogado, em 1651, com apenas 23 anos de idade. Três anos depois, tornou-se assistente de Colbert, famoso conselheiro do Rei Luís XIV. Em seguida, virou superintendente das obras públicas do reino. Em 1671, tornou-se membro da Academia Francesa de Letras.

Monteiro Lobato (1882 – 1948): pilar da literatura infantojuvenil brasileira

A literatura brasileira para crianças não era diferente da europeia até a chegada de Monteiro Lobato. Monteiro Lobato (1882 – 1948) nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882, e é em sua homenagem que comemoramos no Brasil nessa data, o dia do Livro. Em 1904, ingressou na faculdade de direito.

A literatura infantil no Brasil inicia-se na segunda metade do século XIX mais precisamente em 1921 com a história: “Narizinho Arrebitado”, obra de Monteiro Lobato que em 1931, muda o nome de Narizinho Arrebitado para “Reinações de Narizinho”. Considerado o pai da literatura infantil Brasileira, escreveu 34 obras, entre histórias e fábulas. ARROYO (1968) descreve a verdadeira vontade de Lobato:

Era uma fase de grande entusiasmo. Monteiro Lobato esquecia-se inclusive das restrições que opusera a alguns clássicos da literatura infantil traduzidos para o Brasil. Resolvera

entrar pelo caminho certo: livros para crianças. “De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para a crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro de Robinson Crusoe, do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossa crianças possa morar. Não ler e jogar fora; sim, morar, como morei no Robinson e no Os Filhos do Capitão Grant”. E indagava: “Que é uma criança? Imaginação e filosofia”, nada mais, respondia certo de que as crianças “são em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas”. (ARROYO, 1968, p. 250).

MARCO METODOLÓGICO

Tendo foco principal da pesquisa as obras infantojuvenil em forma de Cordel como instrumento para a promoção do letramento literário dos alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari, Amazonas, no ano de 2020- 2021, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa mista, onde se considerou tanto o aspecto qualitativo, quanto o quantitativo. de caráter explicativo, que consideramos o mais apropriado para o tipo de investigação que se pretendeu realizar, como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, onde se utilizou como instrumento de coleta o questionário e a observação não participante. A corrente filosófica da metodologia mista é guiada pelo pragmatismo, no qual podem ser admitidos quase todos os estudos e pesquisas quantitativos e qualitativos (Sampieri, Collado e “Lúcio,2013, p.555).

Sampieri,Collado e Lúcio(2013) *apud* Greene(2007) pondera que

o “coração” do pragmatismo(e, portanto da visão mista) é convidar vários “modelos mentais” no mesmo espaço de busca para estabelecer um diálogo respeitoso e que os enfoques se alimentem mutuamente, além de coletivamente gerar um melhor sentido de compreensão do fenômeno estudado. O pragmatismo envolve uma multiplicidade perspectivas, premissas teóricas, tradições metodológicas, técnicas de coletas e análise de dados,e entendimentos e valores que constituem os elementos dos modelos mentais (Sampieri,Collado e Lúcio *apud* Greene(2007),2013,p.555).

Partindo do pressuposto de que qualquer tipo de investigação se apoia em paradigma e se submete a um método os parâmetros principal adotados na pesquisa foi o método indutivo, porém, vale ressaltar que não se deixou de abordar em algum momento o método indutivo, levando em conta o teor da pesquisa. Sobre a indução, na visão de GIL(2008),

Não há como deixar de reconhecer a importância do método indutivo na constituição das ciências sociais. Serviu para que os estudiosos da sociedade " abandonassem a postura especulativa e se inclinassem a adotar a observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico. Graças a seus influxos é que foram definidas técnicas de coleta de dados já elaborados e instrumentos capazes de mensurar os fenômenos sociais. (GIL.2008, p.30).

Desenho da investigação

Para o desenvolvimento metodológico deste trabalho foi utilizada uma abordagem da pesquisa mista onde se usou técnicas, instrumentos e procedimentos comuns aos dois tipos de pesquisa obedecendo rigorosamente aos parâmetros e especificidade de cada uma dentro da pesquisa mista foi utilizado método indutivo-dedutivo.

ALCANCE

Espera-se conhecer as obras literárias infantojuvenil mais conhecidas ou lidas pelos

alunos bem como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para incentivar o gosto pela leitura, e ainda, investigar se a literatura de Cordel promove, de fato, o letramento literário dos alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental, turno matutino da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira.

População e amostra

Universo da amostra é a escola estadual Inês de Nazaré Vieira, localizada na Praça Sao Francisco de Assis, nº29, bairro Tauá-Mirim no município de Coari, Amazonas, Brasil.

Os sujeitos dessa pesquisa são gestor, pedagogo e os professores de diferentes formação acadêmica que ministram a disciplina de Língua Portuguesa para os alunos 2º Ciclo do Ensino Fundamental da escola estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino, município de Coari-Amazonas no ano de 2021.

A amostra é resultado de uma população de 05 professores do 2º Ciclo, dos quais 02 ministram aulas de Língua Portuguesa e os sujeitos deste trabalho. No turno matutino, conta com 64 alunos de ambos os sexos com idades entre 09 e 12, desta população temos uma amostragem de 54 alunos matriculados no 2º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, turno matutino no ano de 2021.

Técnica de Análise dos Dados

Etimologicamente, método (méthodos) e técnica (tékhne) são dois termos de origem grega, que se apresentam indissociáveis. Se métodos quer dizer caminho, via, rota, tékhne significa arte. Então, se método é o caminho de se chegar a um resultado, a técnica é a arte de caminhar até esse resultado. Por outras palavras e segundo Galego & Gomes (2005:176), método pode ser definido como “processo racional através do qual se atinge um fim previamente determinado, o que pressupõe um conhecimento prévio dos objectivos que se pretendem atingir, bem como das situações a enfrentar, recursos e tempo disponível.

Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como "o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados" salientando, desta forma, a ambiguidade e inconsistência na distinção entre técnicas e instrumentos.

MARCO ANALÍTICO

Discussão e análise dos resultados

Neste capítulo será posto em discussão os resultados obtidos na pesquisa, após um rigoroso debate entre o pesquisador e estudioso da temática abordada, acredita-se ter conseguido absorver as ideias principais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Apresentação dos dados coletados

A apresentação do resultado de uma pesquisa diz respeito à elaboração e entrega do relatório dos resultados dessa pesquisa ou, ainda, à apresentação expositiva do trabalho. Esse é o

momento em que o pesquisador compartilha e comunica as informações, conclusões, sugestões ou soluções indicadas para a resolução do problema que foi investigado (LEITE, 2008).

Os dados estão em conformidade com a abordagem da pesquisa, ou seja, serão apresentados de modo estatístico e descritivo.

RESULTADOS

Análise dos dados

Tabela 1- Idade e gênero dos alunos pesquisados

Quantidade	Gênero	Idade	Total
36	Masculino	10 a 12	
18	Feminino	09 a 12	54

Fonte: Secretaria da Escola Ines de Nazaré Vieira/2020



Fonte: o próprio autor/2021

No gráfico e tabela 1 podemos observar que nas duas turmas pesquisadas o percentual dos alunos da turma são do gênero masculino e a idade dos mesmos varia de 09 a 12 anos. Não há distorção de idade series, pois o sistema de ciclo adotado pelo Estado do Amazonas não aceita essas distorções. Os ciclos organizam o tempo escolar de acordo com as fases de crescimento do ser humano. Eles podem ser divididos em etapas referentes à primeira infância (3 a 6 anos), à infância (7 a 9 anos), à pré-adolescência (10 e 11 anos) e à adolescência (12 a 14 anos).

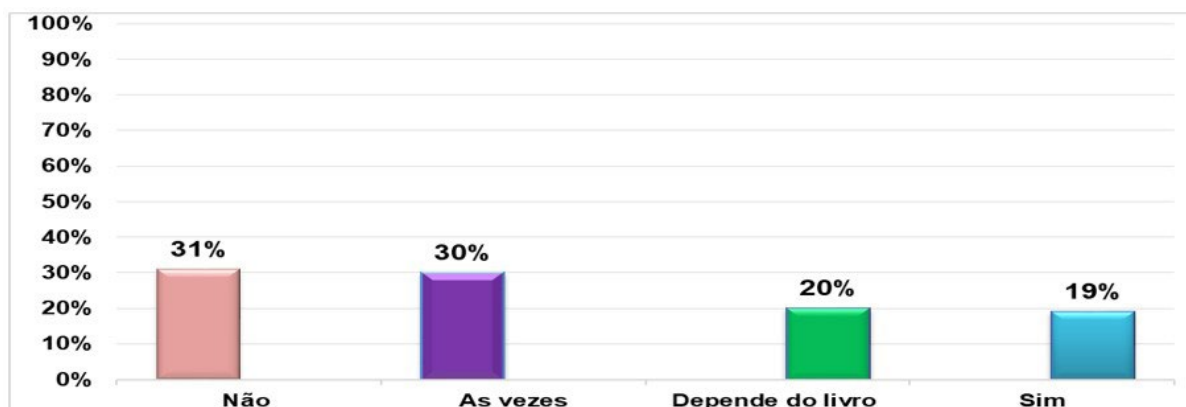
Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, abriu-se a possibilidade de estados e municípios organizarem seus sistemas de ensino de forma autônoma. "...séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados", diz a lei em seu artigo 23. (Revista Nova Escola, 2003).

Tabela 2 - Você gosta de ler livros?

As vezes	Não	Depende do livro	Sim
16	17	11	10

Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor/2021

Gráfico 2 - Gostar de ler livros



Fonte: pesquisa de campo realizada pelo próprio autor/2021

No na tabela e gráfico 2, respectivamente, quanto a questão de gostar de ler, grande maioria respondeu que não ,e que depende do livro, o que nos remete a ideia que o mesmo só realiza a leitura de algum livro esporadicamente, ou, quando são estimulados, cobrados ou até mesmo apresentado algum livro interessante que lhe chame atenção,para a criança ou adolescente a linguagem verbal e não verbal dos livros é muito importante .A tendência atual da produção infantil, no entanto, especialmente em livros para leitores iniciantes, é a valorização dos dois textos, o visual e o verbal, sendo mantida a interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos (CADEMARTORI, 2010, p. 21)

Os resultados obtidos deve ser um ponto de partida para uma análise mais profunda das metodologias,projetos,praticas pedagógicas e aproveitamento das políticas destinadas a escola relativo ao acervo espaço da biblioteca como um norteador de mudanças significativas dentro da problemática do letramento literário no segundo ciclo da escola,no turno matutino, e a partir dai envolver todo a comunidade escolar neste desafio do letramento literário por meio do cordel, ou não,ressaltando, que é o mesmo é apenas um dos instrumentos.

De acordo com objetivo proposto foi realizado uma estudo bibliográfico e documental da políticas públicas relativas a leitura e aos acervos das bibliotecas escolares, os programas de incentivo governamentais que viabilizam a chegada das obras de literatura infantojuvenil ate os mais longínquos recantos do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da leitura e da escrita amplia as possibilidades de comunicação do sujeito, de sua inserção na cultura e portanto, de sua participação cidadã, porém, isso só se torna possível em indivíduos capazes de saber distinguir os diferentes papeis que a sociedade lhes impõe em diferentes situações que serão vivenciadas no decorrer da vida, o letramento oportuniza essa flexibilidade que Paulo Freire chama de “leitura de mundo. É perceptível que a leitura na escola é importante para o crescimento intelectual e social dos jovens estudantes.

Para isso faz-se necessário que os docentes enriqueçam suas práticas pedagógicas, já que a leitura proficiente de textos literários é o caminho para a construção da aprendizagem significativa. Não pretende-se aqui mostrar fórmulas mágicas para o ensino da Literatura, mas mostrar que a Literatura provoca uma postura crítica diante da realidade social, valorizando e

conservando as tradições culturais.

A literatura de cordel caracteriza-se por sua diversidade temática essa característica é seu principal atrativo. Com isso, torna-se fonte de informação e percorre diferentes assuntos e áreas do conhecimento como, por exemplo, as áreas de biblioteconomia, saúde, educação e publicidade e outras afins.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: Gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, [1978]1981.

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira: Ensaio de preliminares para sua história e suas fontes: São Paulo, Melhoramentos, 1968.

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira: Ensaio de preliminares para sua história e suas fontes: São Paulo, Melhoramentos, 1968.

BAMBERGER, R. Como Incentivar o Hábito de Leitura. São Paulo: Cultrix, 1977.

BAYARD, Pierre. Como falar dos livros que não lemos? Tradução Rejane Janowitzzer, Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Res. CNE/CEB n. 5/2009.

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Vol. 1. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

LOBATO, Monteiro. Urupês. - São Paulo: Globo, 2007 SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga As renações renovadas. RJ: Agir, 1987.

MACHADO, Irene. A Literatura e Redação. São Paulo: Scipione, 1994.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. Literatura Infantil: A Importância no Processo de Alfabetização e Letramento e no Desenvolvimento Social da Criança. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 375-394 Janeiro de 2017 ISSN: 2448-0959.

SAMPIERI. Roberto Hernandez, Carlos Fernández Collado e María del Pilar Baptista Lucio, Metodologia de Pesquisa -5ª edição. Porto Alegre. Penso .2013.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Claudia Schilling (trad.) 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tufano, Douglas, 1948- T828e Estudos de literatura brasileira / Douglas 3.ed. Tufano. 3. ed. rev. E ampl. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

Tufano, Douglas, 1948- T828e Estudos de literatura brasileira / Douglas 3.ed. Tufano. 3. ed. rev. E ampl. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

VERÍSSIMO, José. MINISTÉRIO DA CULTURA Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro.1915.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN Regina & LAJOLO Marisa. A Formação da Leitura no Brasil (Editora Ática 1985).

ZILBERMAN Regina & LAJOLO Marisa. A Formação da Leitura no Brasil (Editora Ática 1985).

ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

Libras como uma linguagem interação social dos surdos na educação do campo através do atendimento educacional especializado

Libras as a language social interaction of the deaf in the education of the field through specialized educational care

Maria Jacilene Reis dos Santos

Professora graduada em Normal Superior

Universidade Estadual do Amazonas _UEA

Mestre em Ciências da Educação

Universidade Del Sol- UNADES

<https://orcid.org/ID: 0000-0002-1872-8476>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

<https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185>

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.18

RESUMO

O interesse, ao abordar este tema, é de conhecer a realidade dessa demanda para pesquisar sobre o trabalho dos profissionais da educação, averiguar se os profissionais, como também conhecer métodos investigativos juntos com os professores da educação do campo com seus alunos surdos. O objetivo central é analisar libras como a melhoria da linguagem de interação social dos surdos na educação do campo através do atendimento educacional especializado, desafio e perspectivas no município de Tefé/ Amazonas/Brasil, em 2020, o enfoque da investigação foi qualitativo e quantitativo de forma analítico- descritivo de nível sequencial. O resultado esta na base da pesquisa voltado para as Libras, Língua Brasileira de Sinais é inclusiva todos que a utilizam, pois a mesma tem que ser inseridos desde o começo da vida dos surdos e pessoas sem deficiências, por que ser inserido e inserir e um olhar diferenciado e nem julgá-los pobres coitados. Porém os alunos surdos desenvolve varias capacidade tais como trabalhar, utilizando linguagem sinais e gestos.

Palavra-chave: libras. atendimento especializados. educação do campo.

ABSTRACT

The interest, when approaching this topic, is to know the reality of this demand to research the work of education professionals, to find out if the professionals, as well as to know investigative methods together with the teachers of rural education with their deaf students. The central objective is to analyze Libras as the improvement of the language of social interaction of the deaf in rural education through specialized educational service, challenge and perspectives in the municipality of Tefé / Amazonas / Brazil, in 2020, the focus of the investigation was qualitative and quantitative of analytical-descriptive form of sequential level. The result is on the basis of the research focused on Libras, Brazilian Sign Language is inclusive of all who use it, as it has to be inserted from the beginning of the life of the deaf and people without disabilities, why be inserted and insert and a look different and not judge them poor people. However, deaf students develop various skills such as working, using sign language and gestures.

Keywords: libras. specialized service. rural education.

INTRODUÇÃO

O interesse, ao abordar este tema, a libras como uma linguagem interação social dos surdos na educação do campo através do atendimento educacional especializado, desafio e perspectivas. Tefé/AM que será feita para que refletem sobre a libras como linguagem de interação social dos surdos, é de conhecer a realidade dessa demanda para pesquisar sobre o trabalho dos profissionais da educação, averiguar se os profissionais, como também conhecer métodos investigativos juntos com os professores da educação do campo com seus alunos surdos.

Nessa linguagem de interação social dos surdos na educação estimulamos os coordenadores fazeres mais cursos para os professores, como mudanças de atitudes com os alunos não surdos respeitado os alunos surdos, dentro da sala de aula, tendo seus direito respeitado por todos.

Aonde ações de tratamento da linguagem de interação social dos surdos na educação seja planejada pelos coordenadores e professores juntamente com as famílias dentro das escolas. A libras como uma linguagem de interação social dos surdos na educação do campo, tento os profissionais que se dedicam ao planejamento, atividades diferenciadas junto formado uma equipe entre os profissionais dentro do seu planejamento, coordenadores e gestores da educação.

PERCEPÇÃO DO PROBLEMA

A libras como uma linguagem de interação social dos surdos têm seus primeiro sinais na infância, aonde o papel da escola junto com as famílias e os profissionais ter condições de atender os alunos sendo obrigatório o atendimento de crianças com deficiência na sala de aula juntamente com alunos não surdos.

Considerar-se que o transtornos estão relacionado, com depressão o adolescente pode apresentar dificuldade para controlar as emoções, em caso que apresenta alguns sinais de depressão por não saber sua língua de sinais no campo é muito difícil, eles fale sua língua caseira por isso os professores tem que sempre fazer cursos para eles se sentir seguro quanto entre em uma sala de aula, é ai que entra as família dentro da escola acompanhado os adolescente na sala de aula nos primeiro dia de aula e sempre fala para o profissional como seu filho é e como é seu comportamento e aonde ele tem mais dificuldade.

Aonde entra o papel da escola junto com as família para da o melhor e segurança aos alunos ao entra na sala de aula juntamente com seu professor. Sabemos que adolescente sempre tem que passa por acompanhamento dentro da escola.

MARCO TEÓRICO

Aonde o movimento da “Educação do Campo” consolidou-se nos anos 2000 no Brasil como um fenômeno (...) que visa incidir sobre politica de educação desde os interesse sociais das comunidade camponesa (CALDAR,2012,p.257).

Dentro do ensino fundamental, a educação rural mostrava-se especialmente vulnerável e foi por isso priorizada (FAO/UNESCO,2004).

Língua linguagem – Lyons (1987) Define linguagem como um sistema de comunicação natural. O autor fala que a linguagem tem um conhecimento que ele são capazes de se desenvolver com as pessoas dentro e fora do seu ambiente social.

LINGUAGEM, LÍNGUA, AQUISIÇÃO DE LIBRAS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A aquisição da linguagem pela criança surda passa por processos semelhantes aos das crianças ouvintes, contudo, a família pode levar muito tempo até perceber a surdez (QUADROS; PIZZIO, 2011), o que acarreta perdas significativas no processo de desenvolvimento linguístico dessa população. O contato com a Língua de Sinais tem sido tardio para as crianças surdas

brasileiras, estas têm, muitas vezes, o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais-Libras apenas no momento em que ingressam na escola.

Desse modo, o delineamento de conceitos, a investigação e o debate são necessários para nortear as filosofias educacionais, assim como a opção pelas formas de interação com crianças surdas nos contextos escolar e familiar.

Linguagem e Língua: diferentes enfoques

A definição de linguagem e língua não é algo simples, pois são temas complexos que poderão ser melhor compreendidos com a análise da evolução desses conceitos. Os estudos desenvolvidos, por exemplo, pelo linguista Ferdinand Saussure, (2006) apontam que, se estudarmos esses termos separadamente, podemos correr o risco de não percebermos a dualidade existente entre língua e linguagem, e que, se estudarmos a linguagem sob os vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da linguística nos aparecerá como um aglomerado de ideias confusas, sem ligação entre si.

Por outro lado, essa dificuldade pode ser superada, se estudarmos primeiramente a língua, essa sim pode ser analisada em separado, pois aparece como norma para outras manifestações da linguagem (SAUSSURE, 2006).

Refletindo sobre a aquisição de linguagem no campo da surdez, Moura, (2014) pondera que todo bebê ouvinte está ligado, pelo canal auditivo, ao mundo da linguagem, o que faz com que ele comece a dar sentido ao que escuta. Isso não lhe é ensinado, mas é adquirido de forma natural à medida que fica exposto à linguagem. Conforme a autora,

Esse é o papel da mãe (ou do cuidador) nos primeiros meses de vida da criança – possibilitar que ela possa ser considerada alguém que virá a falar e assim considerá-la; a mãe falará com o bebê como se ele a entendesse, e ele passará verdadeiramente a entendê-la num processo de ir e vir. A mãe reage à criança, que responde a mãe, e assim a linguagem se instala de forma natural, sem que ninguém pense nela como algo que exija esforço, nem por parte dos que cuidam da criança, nem por parte da própria criança. É algo natural que encaramos: é assim que as coisas são (MOURA, 2014, p. 14).

É importante destacar que o processo de interação entre a criança, sua mãe ou seu cuidador deve acontecer logo ao nascer, e esse contato fará com que a aquisição da linguagem aconteça de forma natural, por meio da interação do par didático, passando a constituir a forma de comunicação entre os participantes dessa díade.

Borges e Salomão, (2003) realizaram estudo sobre a aquisição da linguagem infantil com base na perspectiva da interação social, evidenciando a importância dessa interação para a aquisição da linguagem, segundo as autoras:

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 237).

As autoras pontuam que é por meio da linguagem que a criança, mesmo antes de aprender a falar, tem acesso a valores, crenças e regras. Acrescentam que a relação das crianças com os adultos é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, a interação social é componente necessário para a aquisição da linguagem.

Nossa vida em sociedade, por sua vez, está em constante evolução, a língua acompanha essa evolução, sofrendo as mudanças decorrentes disso. Palavras deixam de ser usadas e novas palavras são diariamente acrescentadas ao nosso vocabulário. Com isso, Martelotta, (2009) nos diz que as línguas variam de acordo com as mudanças socioculturais que caracterizam a vida em sociedade. Variam também pela necessidade que os grupos sociais têm de identificar-se, como também pela necessidade de se buscarem novas formas de relações sociais (MARTELOTTA, 2009).

Martelotta, (2009) define a linguagem como “a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas” (MARTELOTTA, 2009, p. 16). Pode-se dizer nesse sentido que o termo “língua”, por sua vez, é definido como um sistema de signos vocais utilizados por membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística. O autor, ao mencionar “signos vocais”, faz um adendo explicando a Língua de Sinais como um sistema em que não há os signos vocais e, sim, os signos visuais. Um sistema considerado língua pela maioria dos autores, e que, embora não se marque por sinais sonoros, apresenta as características básicas das línguas naturais.

Jakobson (1967), linguista da linha estruturalista, apresenta a linguagem como sendo o instrumento mais importante da comunicação informativa, comunicação essa que acontece entre os membros de uma sociedade ou de um grupo social. Segundo o estudioso, todos os outros símbolos são acessórios ou derivados. Jakobson, ao analisar os fatores fundamentais da comunicação, postula que qualquer ato de fala envolve uma mensagem e que esta traz consigo quatro elementos: o emissor, o receptor, o tema e o código utilizado. Para ele, “o intercâmbio verbal, como qualquer forma de relação humana, requer ao menos dois interlocutores” (JAKOBSON, 1967, p. 27).

Um processo de comunicação normal opera com um codificador e um decodificador. O decodificador recebe a mensagem. Ele conhece o código. A mensagem é nova para ele, e, por via do código, ele a interpreta. [...] É a partir do código que o receptor compreende a mensagem (JAKOBSON, 1967, p. 27).

Sem essa interpretação da mensagem, qualquer comunicação seria impossível. Tanto o emissor quanto o receptor devem conhecer o código usado, ou seja, a mensagem a ser passada precisa ser clara entre ambos para haver a comunicação. Para o autor, “uma das tarefas essenciais da linguagem é vencer o espaço, abolir a distância, criar uma continuidade espacial [...]” (JAKOBSON, 1967, p. 27).

Guilherme Henrique May, em sua dissertação de Mestrado, (2011), faz reflexão sobre a teoria da variação e mudança, proposta por William Labov, mais especificamente sobre o componente social da linguagem. Nesse trabalho, May, (2011) analisa o conceito de fato social proposto por Labov, em que há uma possibilidade maior de ação da comunidade sobre a língua, ou seja, Labov coloca a língua como fato social em contato com a língua e a sociedade.

[...] a língua é um objeto de natureza social, e não individual [...]. As línguas devem ser estudadas não apenas em suas relações internas, como defendiam os estruturalistas, mas em seu contato com fatores sociais, culturais e estilísticos (MAY, 2011, p. 83).

Para May, (2011), Labov entende que a língua não se presta apenas à comunicação das pessoas, a língua pertence à comunidade e o significado social das formas linguísticas ocupa papel de destaque.

Para as autoras, sob a perspectiva da interação social, as experiências ou as informações do ambiente linguístico da criança são consideradas muito importantes na aquisição da linguagem. Essas informações, segundo elas, são chamadas de *input*, a experiência proporcionada pelo uso da linguagem em interações. Estudiosos da aquisição da linguagem, na perspectiva da interação social, apesar de reconhecerem a importância do *input* no processo de aquisição da linguagem infantil, relatam que, dependendo do nível de desenvolvimento infantil quanto ao estágio linguístico ou quanto à idade, haverá influência na forma como ela fará uso desse *input*. A variação de contextos, marcados pelos diferentes modelos de usos da linguagem, é outro fator que pode influenciar a forma de recebimento do input. Borges e Salomão, (2003) concluem que:

Todos esses aspectos são enfatizados pela teoria da interação social, que busca romper o dualismo natureza versus ambiente que prevaleceu por tanto tempo nas explicações sobre a aquisição da linguagem (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 328).

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A deficiência auditiva é caracterizada por uma perda sensorial que acarreta prejuízos nas percepções do som do ambiente. Quando ocorrida na primeira infância, a deficiência auditiva pode comprometer o desenvolvimento social e cognitivo, bem como o desenvolvimento linguístico da criança. Quadros, (1997) apresenta estudos acerca da aquisição de linguagem e pontua que crianças, ao adquirirem uma língua, o fazem de forma natural, sem serem ensinadas. Essa aquisição acontece muito cedo, por volta dos quatro anos de idade, quando elas ainda nem foram para a escola. Segundo a autora, toda criança exposta a uma língua a aprenderá, dependendo do *input* a que ela é exposta (QUADROS, 1997). Por exemplo, em uma família brasileira que se muda para a Inglaterra (e usa a língua inglesa) e em que a mãe está grávida e seu filho nasce lá, a criança, mesmo sendo filha de brasileiros, adquirirá a língua inglesa. O contrário também é verdadeiro, uma criança de outro país que venha a morar no Brasil e que não tenha ainda adquirido a língua aprenderá a Língua Portuguesa.

Nesse caso, essas crianças aprenderão a Língua Portuguesa oral com seus outros familiares, com vizinhos e amigos ouvintes dos familiares, tornando-se bilíngue⁴. Para as crianças surdas, filhas de pais ouvintes (que não usam a Libras), a situação é mais complexa, pois o *input* que a criança receberá será a Língua Portuguesa oral, mas não será efetiva, em razão da condição biológica da criança (QUADROS, 1997). Isso poderá trazer transtornos e atrasos significativos na aquisição da linguagem e da Língua de Sinais.

Nas últimas décadas, as investigações sobre o desenvolvimento da linguagem da criança surda têm possibilitado melhor compreensão acerca do processo de aquisição da Língua de Sinais e da aprendizagem por essas crianças. Quadros, (1997) levanta pesquisas referentes à aquisição de Língua de Sinais em crianças surdas e conclui que o processo de aquisição de Línguas de Sinais é semelhante ao processo de aquisição das línguas faladas. A pesquisadora descreve os períodos por que a criança passa até adquirir a linguagem: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

O Período pré-linguístico compreende o período do nascimento até os 14 meses de idade. Nessa fase ocorre o balbucio tanto em bebês surdos quanto em bebês ouvintes. Nela são observadas duas formas de balbucio manual: o silábico e a gesticulação. O primeiro apresenta combinações próprias do sistema fonético das Línguas de Sinais, enquanto que o segundo não

apresenta organização interna. De acordo com a autora:

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso que os estudos afirmam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar (QUADROS, 1997, p. 70-71).

O estágio das primeiras combinações ocorre por volta dos dois anos. É nesse período que as crianças surdas começam a utilizar os primeiros sinais como forma de comunicação. Estudos feitos com crianças surdas americanas mostram que nesse período a ordem das palavras usadas é SV-Sujeito-Verbo, VO-Verbo-Objeto e posteriormente SVO-Sujeito-Verbo-Objeto. Essa ordem é utilizada para o estabelecimento das relações gramaticais. Nesse estágio, as crianças começam a usar o sistema pronominal de forma inconsistente (QUADROS, 1997).

Na Libras, Quadros, (1997) constatou algumas combinações de sinais, normalmente envolvendo dois a três sinais. Ela observou crianças surdas em situação de uso de Língua de Sinais e concluiu que algumas omitem o sujeito, mas não o objeto. A autora discorre que essa omissão está relacionada ao uso do espaço que ainda não é percebido de forma consistente nesse período.

Quadros, (1997) constatou, ainda, que na Libras a criança surda começa a usar os verbos de concordância verbal com referentes presentes, por volta dos três anos. Com referentes não presentes houve algumas ocorrências, mas de forma inconsistente, posto que os estabelecimentos e a identidade dos locais não foram feitos de forma substancial.

A pesquisadora concluiu que toda criança surda que seja exposta à Língua de Sinais, proporcionada por seus pais surdos, terá desenvolvimento linguístico sem nenhuma deficiência, e que esse desenvolvimento ocorre em período semelhante aos de crianças ouvintes expostas à língua oral (QUADROS, 1997). A aquisição de Libras pela criança surda é fator crucial no seu processo de escolarização, pois é por meio da Língua de Sinais que o sujeito surdo interage e dá significado ao mundo a seu redor. Por intermédio da Libras (L1), ele poderá aprender a Língua Portuguesa escrita (L2), em momento distinto ao do processo de aquisição da Libras (BRASIL, 2007).

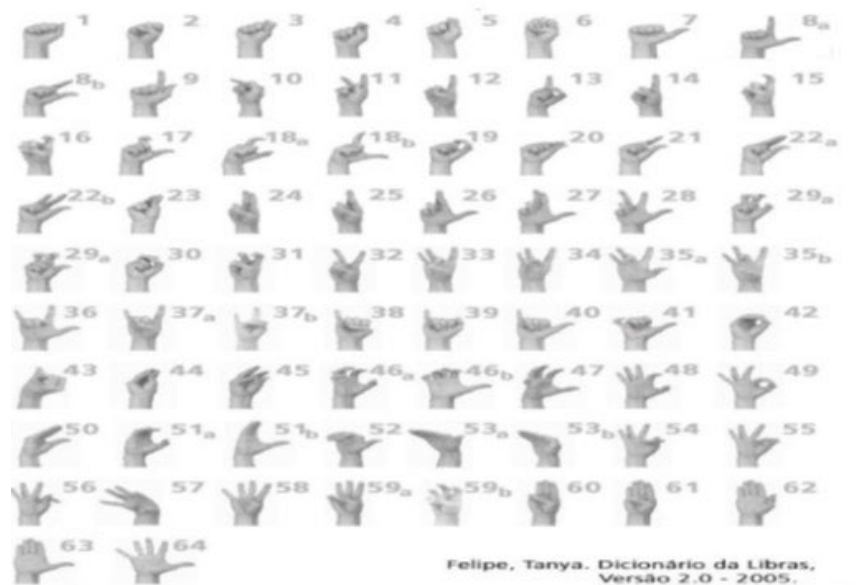
Fonologia das Línguas de Sinais

As Línguas de Sinais são línguas naturais de modalidade visual-espacial em que a informação é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos (QUADROS, 2004a). Apesar da diferença entre as Línguas de Sinais e as línguas orais, estudiosos adotaram o termo “fonologia” para também referirem-se aos estudos dos elementos das Línguas de Sinais. Willian Stokoe, (1960, *apud* QUADROS, 2004a) propôs um “esquema linguístico” de estudo das Línguas de Sinais decompondo os sinais em três principais parâmetros, que, isoladamente, não carregam significado em si. São eles: a configuração de mãos-CM, a locação- L e o movimento-M. A ideia é a de que os parâmetros são unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas Línguas de Sinais, assim como são analisados nas línguas orais. Estudos posteriores aos de Stokoe sugeriram a inclusão de mais dois parâmetros: a orientação das mãos-Or e as expressões não manuais-ENM.

Configuração de Mãos-CM. Segundo Ferreira Brito (1990, *apud* QUADROS, 2004a), na

Libras existem 46 configurações de mãos. Posteriormente a esses estudos, Tanya Felipe, (2005) apresenta 64 configurações, conforme figura 1. As CMs são as formas que as mãos assumem para produzir os sinais nas Línguas de Sinais. Podem ser feitos com uma das mãos (a mão predominante): a direita para os destros e a esquerda para os canhotos. Os sinais ainda podem ser produzidos com configurações nas duas mãos, de forma simultânea ou consecutiva.

Figura 1 - Alfabeto e Libras



Fonte: <https://pt.scribd.com/doc/89900638/Professor-MEC-LibrasEmContexto>

Locação-L. Conhecida também como ponto de articulação-PA, é o local onde incide a mão predominante para a execução do sinal (ver figura 2). O local pode corresponder a uma parte do corpo, ou à frente do sinalizador (espaço neutro). Segundo (QUADROS, 2004a), o espaço à frente do sinalizador é chamado de espaço de enunciação, equivale a um quadrante medido da extensão do braço esquerdo, virado para o lado direito; do braço direito, virado para o lado esquerdo, um palmo acima da cabeça e até à altura da cintura. Alguns sinais são feitos acima da cabeça, como, por exemplo, o sinal de CÉU e o de NUVEM. A imagem a seguir refere-se ao sinal “VOVÔ” e apresenta um exemplo de locação no queixo, com movimento de mão fechada, tocando duas vezes no queixo.

Movimento-M. Os movimentos são itens presentes na formulação dos sinais, mas alguns sinais podem não ter movimento (os sinais BRINCO e CASTIGO, por exemplo). Existem ainda variações nas formas de movimentos como velocidade, direcionalidade, repetições. Cada uma dessas variações pode alterar os sinais, mudando também sua significação.

Língua de Sinais no Brasil

Quadros, (2004a) e Lacerda, (2014) realizaram pesquisas e estudos que demonstram que a Língua de Sinais tem as mesmas propriedades das línguas naturais, o que a coloca com o status das línguas orais. Trata-se de uma língua natural como qualquer outra, havendo apenas a diferença na modalidade, enquanto as línguas orais caracterizam-se pela modalidade oral-auditiva, ou seja, os indivíduos usam a fala e a audição para a comunicação, a Língua de Sinais caracteriza-se pela modalidade visual-espacial: seus usuários usam as mãos para a sinalização e recebem informação por meio dos olhos, havendo, então, a comunicação entre os falantes.

Harrison explica que:

A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais. Dependendo do tipo de enunciado produzido, dos sinais utilizados, do que se deseja expressar, pode-se obter uma sinalização em que vários sinais podem ser feitos simultaneamente, pois no caso dos movimentos envolvidos, não há impedimento anatômico (HARRISON, 2014, p. 31-32).

A Libras cumpre o papel de língua para a criança surda, assim como a Língua Portuguesa (oral) cumpre esse papel para a criança ouvinte. Antes de a família da criança surda perceber sua surdez, a criança usará instintivamente o canal visual para ter acesso às informações de mundo. Mesmo que a família leve algum tempo para perceber tal fato, a criança, de modo instintivo, buscará formas de interação com os pais e modos de apreensão de mundo por meio da visão. A Língua de Sinais é visual e isso possibilita a construção dos sentidos e significados de mundo de forma muito acessível ao surdo. A criança surda não necessitará do *input* auditivo para ter compreensão de mundo, se for exposta à Língua de Sinais na mais tenra idade. Essa é uma forma de comunicação que independe da audição (LACERDA, 2014).

Em 2005 o governo brasileiro publicou o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.436, e que traz em seu texto várias recomendações de acessibilidade ao surdo. Entre elas a inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura; a estruturação da formação do professor e do instrutor de Libras, dando-se prioridade aos surdos nessas formações; a obrigatoriedade do uso e da difusão da Libras para que as pessoas surdas tenham acesso à educação. Para tanto, o Decreto disciplina sobre o acesso à informação e a cursos de formação de professores para o ensino da Libras:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1^a Para garantir o atendimento educacional e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005).

No espaço escolar a criança surda deve ter a possibilidade de ver a Língua de Sinais circulando em diferentes contextos, de ter contato com surdos de várias idades, pois pessoas de idades diferentes comunicam-se de forma diferente. Não se pode limitar a comunicação da criança surda somente com o intérprete. Segundo Moura, (2014, p. 19): “O que deve estar sempre claro é que a aquisição de linguagem se dá em situações espontâneas e não em situações artificiais”. Desse modo, a escola torna-se um espaço inclusivo ao surdo quando pensa em modificações simples, mas que não são consideradas em muitas escolas em que há alunos surdos incluídos, como, por exemplo, o sinal sonoro.

A escola, quando adaptada para o aluno surdo, respeita suas diferenças e faz esforço para inseri-lo nas atividades de vida diária que são transmitidas pela audição. Dessa forma, é importante que ele possa ter conhecimento das informações que são apresentadas pelo som, mas que lhe devem ser interpretadas de um jeito que ele possa apreendê-las. Podemos citar, por exemplo, o sinal da escola. Ele não pode ser percebido pela audição, mas pode sê-lo de uma forma muito simples: com a luz piscando em lugar do som. A utilização da luz substituindo o som em muitas ocasiões é considerada, por alguns, como aspecto da cultura surda, mas é importante destacar aqui que a consideração pela diferença e o uso de adaptações transmitem aos estudantes a ideia de que eles são respeitados como surdos, e é nessa consideração que se sustenta a cultura que faz com que eles possam se saber diferentes, especiais enquanto únicos, como todos têm o direito de ser: não pela falta de audição, mas pelo jeito de serem tratados (MOURA, 2014, p. 23).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM LIBRAS

Esse atendimento contribui para que o aluno com surdez participem das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas.

O AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização o professor do AEE trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudado no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor de sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor de AEE retoma as idéias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez.

O planejamento do AEE em Libras é atribuição do professor deste atendimento, conforme as seguintes etapas essenciais:

- Acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.

- A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos.

Desenvolvimento de linguagem e apropriação da libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento

Na década de 1980, teve início um movimento mundial defendendo a implantação de uma proposta educacional bilíngue para surdos. No Brasil, essas discussões ganharam maior visibilidade na década de 1990 e, nesse período, começaram-se movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, visando ao reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) e a implantação da educação bilíngue para surdos, em nosso país. Em termos gerais, a educação bilíngue considera que os surdos devam se apropriar da língua de sinais como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A linguagem escrita da língua portuguesa, nesse contexto, é entendida como segunda língua (L2).

MARCO METODOLÓGICO

Local de investigação

Tefé é m município brasileiro do interior do estado do Amazonas, Região Norte do país. Sua população, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, era de 59 250 habitantes. Sua área territorial é de 23 808 quilômetros quadrados, sendo o quadragésimo oitavo maior município do Brasil em área e o vigésimo terceiro do Amazonas.

Está distante 523 quilômetros de Manaus, capital do estado, e 2 304 quilômetros de Brasília, capital nacional.

A cidade fica às margens do lago Tefé, lago formado pelo alargamento do rio de mesmo nome nas proximidades de sua foz, que é um dos afluentes do Rio Solimões na sua margem direita.

Tefé possui um IDH de 0,639(médio), típico das cidades do interior do estado. A principal fonte de renda da cidade é o comércio local e a agricultura, uma vez que são escoados vários alimentos para outras cidades, inclusive a capital, Manaus.

Enfoque da investigação

O enfoque da investigação foi qualitativo e quantitativo de forma analítico de nível sistêmico, segundo Alvarenga, (2012, p. 59), o estudo se realiza geralmente com grupos sociais pequenos. E uma das técnicas utilizada por antropólogos no contexto natural, por longo período de tempo. Seu objetivo e analisar e descrever a cultura da comunidade, explicando seus costumes, hábitos, crenças, e pratica com o desejo de descobrir os padrões de vida da comunidade estudada.

Desenho da investigação

Pesquisa de campo conforme Alvarenga, (2012, p. 61), denomina-se o processo de coleta de dados, de acordo com a investigação, pode durar penas horas, meses, dias e inclusive anos. E o momento de realização de entrevistas, aplicação dos questionários, ou outros instrumentos, a pesquisa tem o desenho sequencial.

População e amostra

População

Segundo Alvarenga Universo o população, constitui a população que comporá o estudo, na qual se apresentam as características que se deseja estudar, e a qual se generalizará o estudo. E formado pelo conjunto de pessoas ou casos que integra a comunidade a ser estudada. O universo pode estar constituído por pessoas, família. E a amostra é o processo de selecionar uma parte representativa da população para ser estudada. Portanto a população estudada da Escola Municipal Caminho Do Saber, segundo pesquisa da internet informada no senso, a unidade escolar possui capacidade 200 matrículas, porém tem 121 matriculados, 10 turmas, 2 turmas multidisciplinares, 5 sala, funcionar nos 3 turnos e 1 Secretário, 11 Professores

Amostra

O período de pesquisa teve uma duração de 4 meses no segundo semestre (2020) para a pesquisa de campo momento de observação e aplicação de questionários, amostra foi 11 professores, 1 secretário. Toda amostra foi intencional, com dados tabulados pelo programa do Excel.

Técnicas de análises de dados

A investigação foi analisada com diferentes técnicas utilizadas na coleta de dados que propiciaram a elaboração do material discursivo em estudo.

Uma das técnicas foi a análise bibliográfica dos autores que abordam principalmente o estudo sobre a educação inclusiva através do fichamento referentes a fontes materiais e virtuais como: com leituras e reflexão em livros, revistas, artigos, monografias e teses.

Análise descritiva observacional dos educadores que atendem alunos com necessidades especiais específicas em turma de ensino regular observando suas metodologias e estratégias de ensino no que tange a educação inclusiva.

MARCO ANALÍTICO

Diante disso, foi necessário a observação de campo não participativa, na qual, acompanhou-se as aulas nas salas de aula, onde foi possível perceber que muitos educadores tem dificuldades em ministrar aula quando tem em sua sala aluno com necessidades especiais. Pois diversas vezes foi observado que o professor não prepara sua aula com antecedência pois o mesmo não tem planejamento.

No Segundo Semestre de 2020 foi observado em uma sala do 5º ano, o professor tem uma aluna deficiente visual a mesma ficou a tarde toda sentada na sala de aula apenas ouvindo a professor e não fez nenhuma atividade. Turma do 3º ano a professora tem um aluno autista, pois durante a observação percebi que o aluno mesmo com sua dificuldade de concentra-se na sala de aula, mas a professora conseguia inserir o aluno na atividade do dia, também a educadora apresentou uma atividade lúdica de acordo com o conteúdo trabalhado no dia. Na turma do 2º ano nessa sala a professora tem um aluno com síndrome de Down o aluno tem bastante vergonha e não conseguiu interagir com os demais colegas, ficou sempre no sua cadeira e não conseguiu fazer as atividades a professora também não fez questão de incluir o aluno nas atividades o aluno ficou apenas segregado na sala de aula a tarde toda.

A tabela abaixo demonstra as categorias de perguntas e resumo. As perguntas de 01 a 04 foram iguais para todos:

Tabela 1 – Identificação das perguntas e resumo das respostas dos participantes da investigação

Perguntas	Secretario	Professor
Identificação entre os participantes	1	11
Há quanto tempo você trabalha como professor (a) na área da educação?	Dos participantes cinco (05) responderam que atuam entre a 10 anos e (06) responderam atuar há mais de 15 anos. Diante do apresentado mostra que os participantes tem muitas experiências no magistério, isso contribui para o aprendizado dos educandos.	

Formação acadêmica.	Referente a formação acadêmica, todos responderam possuir especialização na área da educação, isso mostra terem conhecimento e qualificação profissional.
A escola possui acessibilidade	Todos responderam que a escola possui acessibilidade.
Perguntas	Secretario
6. Em sua opinião, a escolas cumprir com a legislação educativa para alunos com necessidades especiais?	Respondeu que não.
7. Na sua escola tem projetos de inclusão dos alunos com necessidades especiais	Respondeu que não
8. Há realização de cursos de capacitação por parte da referida instituição sobre a inclusão?	Respondeu que acontece as vezes.
9. São realizadas na comunidade escolar, palestras de conscientização sobre a importância da inclusão escolar de modo geral, sendo?	Sim, nas reuniões de pais e mestre sempre focamos a importância da participação de todos os alunos que acontece no bimestre
10. O aluno com necessidades especiais pode participar de todas as atividades e interagir em todos os espaços da escola?	Sim, participando das aulas de educação física, biblioteca, sala de vídeo e dos projetos executados pela escola.
11. Na sua opinião o que é inclusão?	Inclusão acontece quando todos os alunos participam das atividades seja na sala de aula ou na sociedade.
12. Quais as adaptações curriculares realizadas a fim de atender às necessidades e particularidades linguísticas e de aprendizagem do(s) aluno com necessidades especiais?	O professor não soube responder
14. Quais as adaptações curriculares realizadas pelo pedagogo(a) quanto instituição faz afim de atender às necessidades e particularidade linguísticas e de aprendizagem do(s) aluno com necessidades especiais?	O professor não soube responder
15. Quais propostas pedagógicas a escola quanto instituição possui para uma política de educação inclusiva?	Respondeu que possuir o projeto político pedagógico que está sendo revisado e pautado na perspectiva da educação inclusiva, visando garantir que o educando com necessidade especial tenha acesso a um conjunto de apoio e recurso que minimizem as dificuldades enfrentadas com base na sua deficiência.
Perguntas	Professores
18. Durante sua vivencia, já depa-rou-se com alunos com necessidades especiais?	Dos onze (11) participantes cinco (05) responderam que não e seis (06) responderam que sim.
19. Qual a sua opinião em relação a inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas de ensino regular?	Todos os participantes responderam sim referente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.
20. Você percebe alguma diferença em relação ao processo ensino-aprendizagem entre os alunos com necessidades especiais?	Ambos os participante responderam que sim.
21. Quais suas dificuldades no processo de ensino (alfabetização e letramento) dos alunos com necessidades especiais.	Dos participantes Seis (06) responderam que as dificuldades é a falta de comunicação com alunos de acordo com suas necessidades e cinco (05) responderam a falta de conhecimento.
22. Como você realiza a avaliação sobre leitura e escrita dos alunos com necessidades especiais.	Um (01) respondeu que avalia por meio das expressões gestuais e cinco (05) responderam que avaliam de acordo com as necessidades apresentadas.

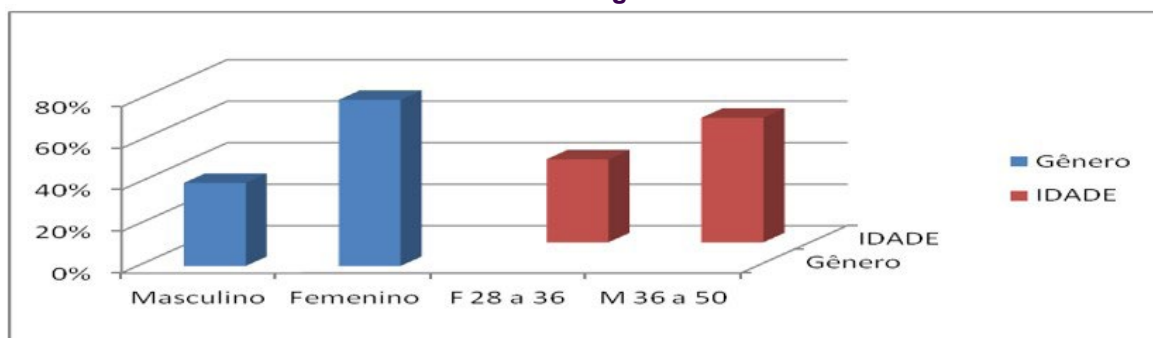
23. Como é sua prática pedagógicas com os alunos com necessidades especiais?	Seis (06) responderam que em parte suas metodologias é diferente dos ditos normais e cinco (05) responderam que não é diferente.
24. Quais as adaptações curriculares realizadas pelo professor na sala de aula de alunos com necessidades especiais?	Dos participantes cinco (05) responderam que utilizam materiais didáticos para cada dificuldade apresentada pelos alunos com necessidades especiais e seis (06) responderam te um olhar mais pedagógico direcionado a este aluno, desenvolvendo atividades que ajude-os da melhor maneira.
25. O que você considera que precisa ser feito pela secretaria de educação para que os alunos com necessidades especiais sejam efetivamente incluído no contexto e cotidiano escolar?	Todos responderam que haja mais formação continuada e capacitação dos profissionais para uma educação inclusiva.

Fonte: própria autora

Motivos proposto. Para Lakatos, (2019, p. 339) “o questionário é composto de um conjunto de questões que se submete ao pesquisado, objetivamente obter informações que serão necessários ao desenvolvimento da pesquisa”.

Por isso, a primeira contém informações gerais que buscar evidenciar as características de gêneros e idades do grupo pesquisado.

Gráfico 1 - dados do gênero e Idade



Fonte: própria autora/2021

O gráfico 1, pode se observar que os participantes do gênero feminino foi superior ao gênero masculino com idades entre 28 a 34 foram homens e 35 a 50 mulheres isso mostra que no atual sistema educacional as mulheres situa-se em número superior.

Segundo, Minayo, (2019) salientar que a análises e interpretação em uma pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar as opiniões de pessoas e para (GIL, 2019) estabelecer uma relação descritiva, sistemática dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras, Língua Brasileira de Sinais é inclusiva todos que a utilizam, pois a mesma tem que ser inseridos desde o começo da vida dos surdos e pessoas sem deficiências, por que ser inserido e inserir e um olhar diferenciado e nem julgá-los pobres coitados. Porem os alunos surdos desenvolve varias capacidade tais como trabalhar, utilizando linguagem sinais e gestos, utilizando as mãos o rosto e o troco, as series iniciais são a base de tudo pois por lei a libras deveria ser matéria incluída no cotidiano escolar. Inclusão e fundamental pois a sociedade brasileira fala duas línguas o Português e a libras.

O objetivo foi sobre os componentes metodológicos sociocultural, ou seja, a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar. Aos poucos foi percebido que as escolas não estão em busca de uma boa educação, mas inclusiva no seu processo de aprendizagem, mas em contra partida, ainda deparamos com professores que não conseguem ensinar a turma toda sem exceções.

Mas em contra partida ainda tem os professores que desconhecem de fato o que é inclusão dessa forma não sabe que metodologia aplicar quando depara-se com alunos com necessidades especiais, esse argumento de não está preparado pode –se confirmar com o teórico Mantoan que salienta (2003, p. 78) “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”. ou seja, não buscam novas metodologias. Embora possa demorar o caminho da inclusão do aluno com necessidades especiais, a importância que essas inovações pedagógicas tem no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. In: Eduardo Remor. (Org.). Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, Paraíba. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>>. Acesso em: 10/10/2016.

BRASIL. Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 29/05/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, 2 dez. 2004.

BRONFENBRENNER, Urie. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e Planejados. Tradução de Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª Edição. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/89900638/Professor-MEC-LibrasEmContexto>>. Acesso em: 27/08/2016.

FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R.de (Org.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. reimpr. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.121-151.

GÓES, M. C. R. de. Linguagem, Surdez e Educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 2010.

LODI, A.C.B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos. 2004. 257f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004a.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2009.

MAY, Guilherme Henrique. Labov e o fato social. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94780/294411.pdf?sequence=1>>. Acesso em 13/10/2016.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. LACERDA, Cristina Broglia Feito a de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2014.

/Texto_Base_Aquisi_o_de_L_inguas_de_sinais_.pdf>. Acesso em: 08/08/2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

VIEIRA, C.R. Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. 2011. 82f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

19

Complexidade da gestão democrática em um processo qualitativo na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos na zona urbana de Maracá-AM-Brasil, 2021

Complexity of democratic management in a qualitative process in the Municipal School Raimunda Hermelinda Ramos in the urban area of Maracá- AM-Brazil, 2021

Jackline Gonçalves Neve

Professora Graduada em Pedagogia

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UANDES

[https://orcid.org/ID: 0000-0002-8020-9618](https://orcid.org/ID:0000-0002-8020-9618)

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM

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

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo

[https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185](https://orcid.org/ID0000-0001-9353-2185)

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.19

RESUMO

O presente estudo aborda o tema "Complexidade da Gestão Democrática em um Processo Qualitativo na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos na Zona Urbana de Maraã-Am-Brasil, 2021." A relevância desse estudo se deu devido ao interesse em conhecer como ocorre o processo de gestão nesta instituição. O objetivo geral é analisar as complexidades que envolvem uma Gestão Democrática em um processo educacional qualitativo na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos em Maraã-Am." Para tanto, se faz necessário conhecer in lócus a realidade do gestor, como também obter conhecimento sobre a especificidade do papel gestor, sobre as dificuldades que envolve e gira em torno do processo democrático e as estratégias que o gestor utiliza para driblar e continuar firme nesta caminhada de participação e democracia; Nesse sentido, esse estudo foi caracterizado como uma pesquisa de cunho qualitativo, com estudo da literatura bibliográfica, pesquisa de campo, exploratória e descritiva com entrevistas semiestruturada sobre as categorias centrais que envolvem a temática em estudo. Conclui com respostas dos objetivos de conforma positiva, dando-se recomendações para sistema educacional.

Palavras-chave: gestão democrática. papel gestor. estratégias/técnicas.

ABSTRACT

This study addresses the theme "Complexity of Democratic Management in a Qualitative Process in the Municipal School Raimunda Hermelinda Ramos in the Urban Zone of Maraã-Am-Brazil, 2021. "The relevance of this study was due to the interest in knowing how the management process occurs in this institution. The general objective is to analyze the complexities that involve a Democratic Management in a qualitative educational process in the Municipal School Raimunda Hermelinda Ramos in Maraã-Am." For this, it is necessary to know in locus the reality of the manager, as well as obtain knowledge about the specificity of the managerial role, about the difficulties that involves and revolves around the democratic process and the strategies that the manager uses to circumvent and continue firm in this path of participation and democracy; In this sense, this study was characterized as a qualitative research, with a study of literature, field research, exploratory and descriptive with semi-structured interviews on the central categories involving the theme under study. It concludes with positive answers to the objectives, giving recommendations for the educational system.

Keywords: democratic management. managerial role. strategies/techniques.

INTRODUÇÃO

No contexto social, ressalta-se que, a escola é um espaço de multiplicidades, onde diferentes valores, experiências, culturas, crenças e relações sociais se misturam e fazem do seu cotidiano uma rica e complexa estrutura de conhecimentos. Desse modo, a escola, enquanto instituição na qual se inserem grupos sociais que constroem diferentes relações deve propiciar condições de aprendizagem, selecionando atividades e posturas necessárias, que promovam o bem-estar e o sucesso desses grupos.

A escola também é responsável pela construção da identidade de ser e pertencer ao

mundo, pois é o ambiente onde o sujeito se apropria dos modelos de aprendizagem e de princípios ético-morais que perpassam a sociedade. Essa articulação deve ser uma busca constante, tendo em vista que o espaço escolar pode ser considerado um locus privilegiado na formação humana, no aspecto cognitivo e no afetivo.

Nesse patamar, a questão central de nossa pesquisa é analisar quais as complexidades que envolvem uma Gestão Democrática em um processo educacional qualitativo na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos no Município de Marã – Amazonas- Brasil.

A gestão escolar deve ser analisada e estudada particularmente, pois suas contribuições são riquíssimas e devem ser levadas em consideração. Para isso nossa questão específica foi realizada da seguinte forma: Quais as complexidades que envolvem a gestão democrática da Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos em Marã-Am?

Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a complexidade que envolve uma Gestão Democrática, e sua importância em um processo qualitativo na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos em Marã – Am.

AS COMPLEXIDADES QUE ENVOLVEM A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA HERMELINDA RAMOS EM MARÃ-AM

Gestão Democrática

Ao se procurar nos dicionários, o significado da palavra gestão, encontra-se: “Ação ou efeito de gerir; gerência; administração.” Nota-se que a gestão envolve sempre uma ação. Ela nunca pode ser identificada como algo que expresse comodismo, passividade, inércia. (BARBOSA FILHO, 2004, p.3), afirma que:

Gestão Democrática do Ensino Público é a ação e o efeito de gerir a educação através da participação de todos os atores sociais que integram o universo educacional, objetivando atender às aspirações da sociedade por intermédio dos anseios daqueles que trazem e usam as escolas públicas”. (BARBOSA FILHO, 2004, p.3)

Enquanto cidadãos, temos o dever de contribuir ativamente nas questões que nos beneficiarão e/ ou tentar evitar o que nos prejudicará, pois somos agentes da nossa vida e do futuro que queremos para nós e nossas gerações. Para que isso se efetive, precisa-se quebrar o paradigma de que gestor manda e o restante obedece.

Essa visão autoritária ainda é muito presente e real no interior das instituições, por isso, é preciso que haja nas escolas, ocasiões que ofereçam momentos para expor conceitos, ponderar atitudes e reflexões sobre o que de fato a escola almeja, e o que deseja proporcionar aos seus alunos.

A educação começa do portão, e vai do vigia ao gestor, o ensino, a civilidade e disciplina se fazem presente em todos os ângulos da escola, todos de alguma forma contribuem para o desenvolvimento da instituição, todos lutando pelos mesmos objetivos de uma escola pública de qualidade.

Instituir um novo jeito de caminhar em uma escola significa fragmentar aos poucos modelos conservadores e costumeiros dos quais estão habituados a viver, isso se torna um desafio

para todos, mas que, no entanto, será instituída uma moderna maneira de trilhar os rumos da educação.

A gestão democrática que hipoteticamente vem sendo observada no interior de algumas escolas da rede pública de ensino é que:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (PARO, 2001, p. 18-19).

Nesta perspectiva, observa-se que o significado de democracia, nada tem a ver com permissão, porque democracia não é algo que se precise pedir para acontecer, mas que se executa de forma espontânea e aquele que ocupa postos de direção precisa entender que para que todos se expressem, não é necessário que haja autorização por parte de ninguém, apenas que seja dada voz e vez e que possuam respeito mútuo por parte de todos nós questionamentos que forem surgindo.

A gestão democrática faz parte da árdua peleja de educadores e das marchas sociais elaboradas e promovidas em justificação da realização de objetivadas em estabelecer um projeto de uma educação pública, igualitária e acima de tudo, de qualidade. Essa luta constante em busca da democratização resultou na aprovação do princípio da gestão democrática instituída na Constituição Federal (BRASIL, C. F. art. 206, 2006).

Nesse aspecto, as instituições de ensino se tornaram autênticas para desempenhar a democratização da gestão nos espaços públicos e assim desenvolver e possibilitar o progresso no caminhar educacional. Permanecer continuamente numa gestão participativa, requer comunicação entre os associados destes seguimentos, do corpo escolar, dos agentes comunitários, das coordenações, dos alunos e de toda a equipe que a compõem, pois, estes mesmos agentes são marcados por experiências que devem ser aproveitadas e compartilhadas.

Assim, o avanço dessas ações participantes, precisa ser levado em consideração, tanto pela comunidade escolar, quanto pela comunidade em geral, na aquisição da construção de momentos ativos, assinalados pelas pluralidades culturais, pelo dinamismo social, logo, pelas inúmeras formas de perceber e entender a escola.

Diante do que se vive hoje na sociedade é preciso que a escola repense em seu fazer pedagógico para que possibilite abranger cada vez mais os segmentos sociais, e que promova a condução pela cidadania para formar sujeitos independentes e críticos dos seus direitos e deveres, do seu papel em busca de uma educação de qualidade.

A atuação cidadã permite a valorização e visibilidade do trabalho coletivo, de indivíduos que pensem em colaboração e reciprocidade por meio da educação, atingido desta maneira, o respeito ao próximo e atitudes de humanização para o bem comum.

O que se almeja atualmente é que a escola pública se torne uma instituição independente e emancipatória, que crie e tome decisões coletivas com o seu público e comunidade, um lugar que ofereça um ensino de qualidade abrangente a todos os níveis e que em troca haja interação de todos para que esse desenvolvimento não pare. Sob esse olhar, pensando numa

escola democrática a nível exemplar, gestores, coordenadores devem conhecer a real necessidade da escola, dos seus alunos e comunitários, devendo assim, proporcionar ações que de fato, vá ao encontro das dificuldades apresentadas e facilitar a inserção de uma aprendizagem significativa. Neste contexto, cabe ressaltar que:

A construção da consciência e responsabilidade social sobre o papel de todos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos (inclusive deles próprios com esse fim), constitui-se, pois em condição imprescindível para a construção de escola democrática e realização de gestão democrática (LÜCK, 2009, p. 71).

A responsabilidade sócio educacional e o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos discentes não estão direcionados a apenas um indivíduo, antes de tudo, ela é papel de todos, assim todos devem contribuir para a formação integral do educando, opinar também é um ato democrático e a comunidade precisa entender e exercer democracia, essa consciência deve ser posta em pratica para intervir e transformar a sociedade em que vivemos.

A educação é um ato transformador pessoal e social, é algo peculiar e ao mesmo tempo multidimensional que abrange o mundo inteiro, no entanto, a educação é dependente de indivíduos que a detenham para então poder levar uma sociedade a se libertar dos sistemas maquiavélicos e dominantes que norteiam a sociedade. Para Freire (2000, p.16) “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade”.

Diante dessas situações é preciso que o gestor enquanto uma das figuras representantes da escola seja rica de atitudes e posicionamentos que vá de encontro com as necessidades, desafios e diferenças

É inquietante notar a escola se tornando um espaço cada vez mais vazio de experiências vivenciadas e rico de arbitrariedade, o distanciamento do sentido real de participação e democracia. De acordo com Paro (2006, p. 25), “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

Independentemente do local, propor algo novo e diferenciado causa sempre certas apreensões por parte de quem já é acostumado com uma rotina definida. O que não significa que as medidas inseridas nesse sistema não precisem ser avaliadas e analisadas, já que o objetivo da educação é sempre buscar melhorias e se adequar aos padrões sociais elevados.

Neste panorama desafiador, educadores devem constantemente se policiar e acompanhar toda e qualquer mudança que ocorre no cenário educativo deve-se está atento as políticas educacionais e se manter sujeitos críticos reflexivos, principalmente nos assuntos referentes à democratização da gestão escolar. Afinal, quaisquer mudanças no referido campo, atingem diretamente cada sujeito deste campo, seja ele profissional da área, ou integrante da comunidade.

PROCESSO POLITICO E DEMOCRÁTICO

A democracia por si só é um ato político e uma das maneiras mais fáceis de entender a gestão democrática é exprimir isso com uma equipe que se une para fazer acontecer, ou seja, concebida pela pratica unificada de seus integrantes compactuados para que através de suas colaborações seja gerado, realizado e alcançado as metas da escola. Segundo Lück, (2009, p.

71).

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para sua efetivação. (Lück 2009, p. 71).

Esse processo político em que a comunidade escolar debate, traça metas e utilizam diversos mecanismos para resolver os problemas que diariamente se apresentam no âmbito educacional, deve ser um espaço utilizado para pensar e repensar em mudanças significativas amparadas em ações interligadas ao plano de ação do gestor e Projeto Político Pedagógico (PPP), com ênfase na promoção, formação e aprendizagem do aluno.

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico é também um preceito constitucional (BRASIL, 1988). O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988, estabelece como cláusula pétrea que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país, com base em dois pilares: a democracia representativa e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia.

Em seu artigo 206, a Constituição Federal estabelece os princípios do ensino, entre eles, no Inciso VI, a gestão democrática do ensino público, retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Como preceito pedagógico e constitucional, a gestão não está submissa e reduzida ao ato de gerir, pelo contrário, ela alcança uma dimensão ampla e abrangente que ultrapassa os limites dos sistemas políticos e chega até a diversidade social, cultural e de ensino emanada pelo povo.

Desse modo, a gestão democrática não se limita apenas à educação básica, mas, se refere a todos os níveis e modalidades de ensino e no âmbito social assim configurado. Para Lück, (2009, p. 71),

A gestão democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres.

Gerir uma escola e manter um modelo democrático e participativo é permitir usar mecanismos criados e diferenciados que facilitem o aprendizado e promovam aptidões que vão de encontro com as carências dos alunos, da comunidade, bem como, conceber um espaço de comunhão participativa, de experiências soberanas exercidas pelo povo e para o povo, acima de tudo inerentes aos seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

A escola pública precisa de pessoas que saibam que ao adentrarem a mesma, eles se tornarão mediadores de conhecimentos e não ditadores egocêntricos. A escola por si só já possui em sua carga social, inúmeros desafios para resolver, obstáculos a ultrapassar, portanto, não precisa de chefias autoritárias que tragam e acumulem mais problemas no seu interior.

As instituições precisam de pessoas inovadoras que estejam alinhadas com as constantes evoluções que ocorre na educação, pessoas informadas que saibam quais as melhores estratégias de condução educacional e que verdadeiramente alavancarão o ensino para um

patamar de qualidade.

Nesse contexto, o que se objetiva é uma ação educativa coerente, de responsabilidade coletiva, e acima de tudo, transformadora, sob essas condições implica dizer que o sucesso de um, é o sucesso de todos, para tanto, é preciso que estabeleça um Projeto Político Pedagógico que exprima os interesses e anseios coletivos.

METODOLOGIA

A pesquisa adotada no presente estudo é a do tipo qualitativa, pois incorpora elementos desta origem. Ao longo desta seção, serão abordadas as principais justificativas envolvidas na escolha da pesquisa e para sua realização.

Sabe-se que, pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para reconhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.83). Segundo Gil, (2019, p.17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Desta forma, a utilização desse tipo de pesquisa, permitiu ampliar o conhecimento resultante dos efeitos dos estudos. Cabe ao pesquisador, além de definir a natureza de sua pesquisa, selecionar qual estratégia de investigação que será utilizada.

Desse modo, a abordagem qualitativa para Sampieri (2010, p.567) propõe o desenho exploratório simultâneo, onde os dados serão analisados no enfoque qualitativo.

Na linha de pesquisa foi usada a bibliográfica como parâmetros do referencial teórico de autores embasando a temática, dando uma maior relevância a este estudo, mostrando como é importante falar de um tema que ressalta o papel do gestor e a educação para uma população local que não busca tanta informação. Nesta pesquisa foi utilizado o questionário, entrevista e observação direta e referencia bibliográfica.

Desenho de Investigação (Triangulação concomitante)

Devido ao tema central Complexidade da Gestão Democrática em um Processo Qualitativo na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos na zona urbana de Maraã-Am-Brasil, 2022, exigiu um aprofundamento teórico avançado e com isso houve a necessidade de colocar em prática uma postura de sujeito pensante, um ser curioso que deseja descobrir algo que contribua para o novo fazer pedagógico, ou seja, uma postura de pesquisador.

Para continuar pensante e inovador é necessário ser pesquisador. Um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, perseverança, paciência e a confiança na experiência (GIL, 1999, p. 128).

O teórico Demo, (1996, p.34) define a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. A pesquisa “consiste em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compre-

ender os indivíduos em seus próprios termos” [...] (GOLDENBERG, 2000, p. 14). Com objetivo de apresentar as complexidades que permeiam a dimensão da Gestão Escolar democrático-participativa, como um estudo de caso na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos uma das escolas mais antiga deste município.

Esta construção deu-se através da realização de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Esta veracidade fica evidenciada quando se considera a seguinte observação feita por Gorard, (2013) a respeito dos desenhos de pesquisa: “Desenho de pesquisa não é fundamentalmente sobre técnicas ou procedimentos. É mais a respeito de cuidado e atenção aos detalhes, motivados pela paixão pela segurança de nossas conclusões obtidas através da pesquisa.

No intuito de determinar um desenho de pesquisa que gere resultados válidos deve-se explorar as conexões e os limites do relacionamento desta dupla relação:

Os métodos qualitativos. (...) empregam, conforme observa várias concepções filosóficas; estratégias de investigação e métodos de coleta de dados, análise e interpretação. Além de detalhar as características da pesquisa qualitativa, o autor apresenta também “dicas de pesquisa” voltadas para as estratégias de investigação. O papel do investigador, em seguida, ganha igual destaque tratando, inclusive, sobre as questões éticas na relação pesquisador-participantes. CRESWELL (2010.p.206).

Logo, a pesquisa acadêmica desde sempre assegura e requinta métodos para o saber formal e sistemático, quer seja de fatos históricos, de leis que regem o mundo natural e o corpo humano, sempre com o objetivo de melhorar e facilitar a vida das pessoas.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O estudo foi realizado na Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos no município de Maraã/Amazonas/Brasil.

A Escola Municipal Raimunda Hermelinda Ramos iniciou suas atividades em 1998, oferecendo ensino somente nos turnos matutino e vespertino. Desde o ano 2015 oferece ensino na modalidade de EJA.

Atualmente a escola possui 371 alunos matriculados, distribuídos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos – EJA e aborda projetos independentes e projetos propostos pela Secretaria de Educação do Município SEMED.

Em seu organograma conta com 1 gestor, 2 pedagogos, 54 professores, 2 assistentes administrativos, um secretário e 5 merendeiras. O estudo e escrita do trabalho compreendeu o período de dez meses (fevereiro a novembro de 2021).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Após feito todo o processo da coleta e codificação dos dados a pesquisadora iniciou a interpretação dos mesmos em forma de uma análise interpretativa e descritiva. Deu-se início pelo quadro que ocorreu de forma manual, analisando as perguntas conformes as categorias criadas pela pesquisadora, registrando e transcrevendo todas as respostas das perguntas semiabertas. Não esquecendo que a observação participante foi de suma importante neste trabalho, para que se registrem alguns fatos no universo da pesquisa.

O avanço da pesquisa empírica deve, para ele, ser capaz de apontar quais aportes de cada um dos paradigmas melhores se adequam a cada uma das duas situações, conforme os objetivos.

Análise dos dados

A pesquisa qualitativa pressupõe que o pesquisador fará uma abordagem empírica de seu objeto no caso é nosso campo de pesquisa. Para tal, ele parte de um marco teórico-metodológico preestabelecido, para em seguida preparar seus instrumentos de coleta de dados, que se bem elaborados e bem aplicados fornecerão uma riqueza ímpar ao pesquisador. De posse desses dados, resta analisá-los a partir de suas categorias analíticas, e assim proceder a uma discussão dos resultados de sua pesquisa.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN. *et al.* 2006, p. 17).

A dimensão da pesquisa qualitativa é abrangente e permite o pesquisador adentrar em um universo de múltiplas experiências que descrevem fatos interativos e que acontecem diariamente no contexto a qual está inserido, logo, ele possui um leque de possibilidades de conhecimentos a sua disposição a ser explorado metodicamente.

Analisou-se os questionários de pesquisa utilizados e as perguntas semiabertas, pois essa técnica “estabelece procedimentos de registro sistemático nas anotações da pesquisa de campo e na observação direta. Transcreve todas as informações para que não haja omissão de dados” (Cuevas, 2009).

Resultados integrais da pesquisa

As principais questões que nortearam a pesquisa foram as seguintes: Quais os desafios que permeiam o trabalho gestor e as ferramentas utilizadas para efetivar uma participação democrática? Com esta pesquisa pretendeu-se conhecer este universo e identificar as complexidades que envolve este campo e assim explicitar quais os mecanismos utilizados para firmar este modelo na escola.

O procedimento metodológico utilizado para obter respostas concretas e sucintas foi o Estudo de Caso, (Creswell, 2014 p.102):

É uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de um caso, objetivando organizar um relatório ordenado e crítico de experiência ou avaliá-la analiticamente a fim de tornar decisões a seu respeito ou uma ação transformadora.

Portanto, a ferramenta proporcionada por este método torna o trabalho bem elaborado e preparado, rico de experiências e saberes críticos construtivos, ou seja, torna-se uma prática transformadora e arraigada em conhecimentos que contribuirão para o acadêmico crescer.

Os dados foram obtidos através de aplicação de questionários no roteiro de entrevista para o gestor, professores e pedagogos que fazem parte da escola em pesquisa; também se

utilizou a observação direta cujos resultados serão expostos a seguir em diversas partes do trabalho.

A princípio, procurou-se saber junto ao gestor quais os principais obstáculos que encontra em desenvolver um modelo de gestão democrática sem ser autoritário. O entrevistado respondeu dizendo:

Quadro 1- Respostas do Gestor da Escola

Código	Respostas
Gestor	<i>“Os obstáculos maiores a serem enfrentados são as fortes intromissões dos políticos que interferem e monitoram nosso trabalho. Pela maioria ser apenas contratado da prefeitura, sofremos com algumas indiretas e possíveis ameaças sobre a suspensão de nossos empregos caso o gestor municipal for contratado, assim, ficamos com certo temor em falar ou comentar determinados assuntos, ou seja, vivemos numa ditadura política moderna e todos de alguma forma somos atingidos. Por isso muitos preferem não opinar para não correr o risco de sair do emprego. (Entrevista/2021- Gestor 40 anos).</i>
	<i>Também é difícil trabalhar com profissionais de pouca experiência na área, pois uma escola que atende a etapa mais importante da formação dos alunos que são os anos iniciais, deveria ter em seu quadro, professores já formados, porém nossa realidade vai de acordo com as questões políticas e não com a necessidade da escola, ou seja, são contratados professores que estão ou foram a favor da situação política, nesse caso quem foi oposição fica sem trabalho mesmo tendo inúmeras especializações. (Entrevista/2021- Gestor 40 anos).</i>
	<i>“Outro obstáculo é fazer a comunidade participar ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, das tomadas de decisões que a escola precisa fazer, dos projetos escolares, e de todas as legislações contidas e estabelecidas na instituição de ensino. A presença deles nas reuniões que tratam entre outros assuntos o rendimento de seus filhos é um dos maiores desafios encontrados para firmar uma gestão democrática, afinal, é quase impossível tornar uma gestão participativa se a comunidade se acomodou onde deveria estar 100% ativa”. (Entrevista/2021- Gestor 40 anos).</i>

Fonte: o próprio autor/2021

Posteriormente, continuou-se com as perguntas que respondesse aos questionamentos, o qual se foi mais a fundo e então perguntado ao gestor escolar: Buscando conhecimento sobre a burocratização do sistema educacional, quais são os critérios que você utiliza para efetivar e permanecer uma gestão democrática e participativa na escola?

Quadro 2 - Respostas do Gestor da Escola

Código	Resposta
Gestor	<i>“os critérios utilizados são diversos pois eles se inter-relacionam e acabam influenciando para direções múltiplas e distintas, uma dessas ferramentas é estar sempre informado das mudanças que ocorrem no campo educacional; Me aperfeiçoar como profissional; Sempre tento colocar em prática as legislações vigente postas na LDB, na Constituição Federal e seguir as propostas definidas no PPP, no Regimento Interno da escola, no Currículo de Ensino agora alinhado com a BNCC para universalizar ensino integral e igualitário para todos, com ressalvas para as especificidades da escola. Busco sempre manter os professores motivados, inclusos e informados sobre qualquer decisão escolar, entendo-os e manter uma ligação harmoniosa, transparente e de respeito mútuo e acima de tudo descentralizada do gestor e focado no desenvolvimento dos alunos, esses são pilares indispensáveis das estratégias que faço uso”.</i>

Fonte: o próprio autor/2021

Dando continuidade a entrevista, foi perguntado ao gestor o seguinte questionamento: A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, tem direcionado ações através de ofertas de oficinas e projetos pedagógicos que contribuam para o sucesso geral da escola, inclusive para melhorar o empenho da gestão?

Quadro 3 - Resposta do Gestor da Escola

Código	Resposta
Gestor	<i>Em relação ao direcionamento de ações pedagógicas, a SEMED quase nunca oferta oficinas ou projetos pedagógicos, somente no início do ano quando as atividades letivas irão começar que fazem um planejamento anual geral para toda as escolas da rede municipal e seus respectivos funcionários, mas as definições específicas destes projetos e oficinas é responsabilidade da escola, ou seja, o empenho maior é da escola mesmo.</i>

Fonte: o próprio autor/2021

Desafios e dificuldades enfrentadas na prática da gestão participativa

O maior desafio atual da escola investigada é deixar para traz um modelo antigo de gestão que frisa no exemplo egocêntrico e autoritário, para atingir o foco estabelecido pelas legislações vigentes que é a gestão onde todos exercem democracia através da participação ativa nas decisões. Por isso, Brito e Siveres, (2015), apontam a escola como espaço público e aberto a comunidade, ainda que esta aproximação fundamental nem sempre aconteça.

Alcançar esse paradigma de gestão partilhada e descentralizada é uma tarefa árdua, pois os próprios sujeitos que deveriam lutar para opinar, são os mesmos que se recusam ser coparticipantes deste percurso e preferem se manter em estado de inércia. Por isso Libâneo (2004) aponta que:

A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde as novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo. De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social ampla. (LIBÂNEO, 2004, p. 114).

A participação é um princípio primordial para todos os que almejam uma pública de qualidade (MATSHE; PITSOE, 2013). Luck (2013) considera que o conceito de gestão contém implicitamente cooperação, participação e democracia como componentes fundamentais. Assim sendo, a participação deve ser entendida como necessária e não como uma mera burocratização.

A luta pela democratização é constante, pois há divergências por todos os ângulos advindos dos envolvidos na educação, muitas vezes partindo dos próprios professores que mantem resistência a tais mudanças, seja ela por falta de formação continuada e de informação, ou por falta de interesse. Vasconcellos (2007, p. 48) destaca que “se o professor não começar a tentar, se não der o melhor de si, quebra-se como pessoa, definha, perde a paixão, o entusiasmo, esgarça sua condição de sujeito de transformação”. É necessário que o professor enquanto agente transformador, exerça com aquilo que lhe confere, caso contrário a qualidade do ensino público e a desinformação gerará um caos na sociedade atual e futura.

A falta de interesse dos alunos no envolvimento das decisões da escola é outro desafio enfrentado por quem está à frente da liderança educacional, muitos deles, veem a escola como uma sentença má imposta pelo sistema político e pelos pais e não como um ato emancipatório, a escola passa ser vista como um castigo ou punição, visto que, é preciso estudar para se tornar um indivíduo independente.

Bastante discutida, a interferência política também está inserida no quadro de intromissão e desafios a serem enfrentados para se estabelecer uma gestão democrática na escola, co-

meçando pela indicação de gestores e não pela eleição direta, ou seja, assume o cargo o gestor que atende os interesses particulares daqueles que não conhecem e nem desejam conhecer as necessidades da comunidade.

Na verdade este é o foco principal do sistema político, manter uma cultura social onde todas as novas gerações não tenham interesse e nem conheçam seus direitos, que professores fiquem estagnados e não procurem novas formações e informações, que a comunidade continue desinteressada nas questões inerentes a participação ativa e que escola seja apenas uma empresa reprodutora de seus anseios.

Concepções de gestão e o papel do gestor escolar

De acordo com as análises já abordadas pelos teóricos a gestão possui formatos diferenciados que vem se transformando em seus múltiplos aspectos e o gestor por sua vez, deve fazer esta análise minuciosamente para que na hora da criação dos documentos legais da escola, ele seja aplicado para atender os anseios da comunidade escolar. Diante disso foi trazido por Almeida (2004) um quadro explicando diferentes enfoques da administração escolar no decorrer dos anos.

Quadro 4 - concepções de gestão escolar

Concepções de Gestão Escolar. ALMEIDA (2004) utiliza vários autores para embasar e contextualizar a Gestão Escolar:		
ARROYO (1979)	GONÇALVES (1980)	PARO (1986)
A administração escolar está inserida no contexto político, refletindo as políticas de desenvolvimento econômico do estado, um caráter histórico da vinculação entre a teoria da administração e a história dos meios de produção.	A administração escolar deixa transparecer a adoção da lógica empresarial, de forma acrítica, sob um caráter ideológico, servindo de falsificação e mascaramento das contradições da realidade. Impedindo sua real compreensão (processo gerencial da escola pautada no processo de gestão empresarial).	Considera o contexto histórico, social, político e econômico da escola na problemática da gestão escolar. É preciso examinar as condições e possibilidades da administração escolar voltada para a transformação social.

Fonte: www.slideshare.net com adaptação da autora/2021

Os desafios que permeiam a escola públicas são diversos, todavia a ação de democracia no ato de gerir uma escola se faz necessário para alinhar os caminhos que definirão e assistirão a população escolar, por isso, adotar certos requisitos, compete as especificidades do papel gestor.

Manter um bom relacionamento com todos os membros da escola, erradicar divisões e andar em comum acordo com as especificidades de cada indivíduo, valorizar as habilidades e capacidades de todos os participantes do eixo escolar, aproximar as pessoas tornando o ambiente de trabalho mais agradável, estabelecer confianças e frisar a ética, logo, assumir responsabilidades como coparticipante deste processo, além disso, firmar ideais pautados nas metas e não nas pessoas, é a essência do trabalho gestor.

Conhecer a fundo a sua função é responsabilidade que deve estar pautada nos princípios de um fazer pedagógico responsável e consciente, por isso foi trazido a luz da teoria um quadro explicativo por Heloisa Luck, a qual a mesma classifica e diferencia o trabalho das especificidades da gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a gestão precisa ser democrática e participativa, mas é preciso entender que só se exerce democracia quando todos fazem parte desse processo e dão sua parcela de contribuição. Para cada situação apresentada, uma sugestão de contrapartida para minimizar os problemas que aparecem diariamente no âmbito social escolar já é um começo excelente de participação.

Desenvolver essa capacidade de compreender e se tornar proativo desse engajamento já é uma mudança grandiosa para o sucesso desse modelo participativo. O ser enquanto cidadão, precisa ser capaz de opinar e optar por decisões sábias, que consistem e dinamizem essas transformações.

A passos lentos essas mudanças vem acontecendo, mas o que se nota é que as escolas públicas não são totalmente independentes e autônomas de suas próprias ações, há sempre uma prática política em ação atrás de cada decisão, o que faz a escola regredir e oscilar entre a ditadura sistemática do governo e a democracia.

A realidade é totalmente diferente do discurso de autonomia e liderança compartilhada, o que existe de fato é uma escola massificada por uma classe minoritária, no entanto, poderosa no sentido de regências políticas, o que ocasiona uma instabilidade amparada pela insuficiência de autonomia e impedida de ser emancipada.

Diante de tal contexto no panorama educacional, nota-se a precisão das equipes gestora, administrativas, pedagógicas, familiares e comunitárias, exige-se então a total responsabilidade daqueles que desejam ter uma proposta educacional efetivada e cumprida.

As mudanças estão constantemente acontecendo e conforme Heloísa Lück, a gestão escolar perpassa do sentido de administrar, implica variadas situações complexas e desafiantes as quais precisam ser organizadas orientadas e estruturadas num paradigma que atenda as especificidades da escola, ou seja, na qualidade do ensino, justo e igualitário a todos.

A conquista exige esforço e sacrifício, todavia, o conhecimento transforma o ser humano e a escola precisa deixar de ser uma empresa marionete do estado produtivista do sistema exigente que se importa apenas em benefício próprio. Diante disso, a escola precisa romper essa corrente e assumir seu papel que é importantíssimo na construção de caráter, cidadania e formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRITO, C.; GUEDIN, E.; Ética e formação de professores. Manaus: UEA Edições Raphaela, 2008.

CRESWELL, John W. Projeto De Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo E Misto; Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: Artmed, 296 Páginas, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENÁNDEZ, Sampieri Roberto *Metodologia de pesquisa*/Roberto Hernádes Sampieri, Calos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio; tradução: Dais Vaz de Mores; Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.-Porto Alegre: Penso, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBANIO, José Carlos. *Organização e gestão escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MIRANDA, Glaura Vasques. *Escola Plural*. Scielo Estudos Avançados. v. 21 n. 60 São Paulo, maio/ago.2019. Disponível em: [Erro! A referência de hiperlink não é válida..](#)

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996.

LUCK, Heloísa. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./ jun. 2000.

Análise das ações preventivas efetivas oferecidas pelas coordenadorias distritais de educação da Seduc/AM por meio de parcerias no município de Manaus 2018 a 2021, para prevenção ao abandono escolar

Analysis of effective preventive actions offered by the district education coordinators of Seduc/AM through partnerships in the municipality of Manaus 2018 to 2021, to prevent school abandonment

Irlana de Carvalho Leal

Pedagoga da Rede Estadual- SEDUC AM, Bacharel em Pedagogia-UFAM; especialista em Empreendedorismo e Inovação-UNILASSALLE; Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação -Universidade Del Sol -UNADES- Paraguai. ID0000-0002-7089-2919

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.20

RESUMO

Este estudo aborda aspectos das ações preventivas efetivas oferecidas pelas Coordenadorias Distritais de Educação da SEDUC/AM por meio de parcerias, buscando analisar os fatores e possíveis meios de prevenção ao abandono escolar. Procurou-se entender se as ações desenvolvidas pelas parcerias que as escolas estaduais de Manaus firmam, trazem resultados consistentes e positivos na questão desse fenômeno.

Palavras-chave: abandono escolar. Índice de desenvolvimento. fatores internos e externos das causas do abandono escolar.

ABSTRACT

This study addresses aspects of effective preventive actions offered by the District Education Coordinations of SEDUC/AM through partnerships, seeking to analyze the factors and possible means of preventing school dropout. It was tried to understand if the actions developed by the partnerships that the state schools of Manaus sign, bring consistent and positive results in the matter of this phenomenon.

Keywords: School Dropout. Development Index. Internal and External Factors Causes of School Dropout.

INTRODUÇÃO

Combater o abandono escolar é um desafio imposto a educadores, pais, comunidade e dirigentes educacionais, sendo fundamental que se busquem ações para a prevenção a esse fenômeno. Dessa forma, as Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), procuram desenvolver algumas estratégias para melhoria da qualidade da educação.

O Governo Federal, juntamente com as esferas estaduais e municipais, intensificou ações para a prevenção e o acompanhamento, nos níveis de combate à repetência, evasão e abandono escolar, como forma de garantir o direito à educação de qualidade. Apesar disso, o currículo atual não consegue atender a todas as finalidades definidas na própria LDB, nº 9.394/96, o que possivelmente deixa de atrair a atenção dos jovens que por vezes abandona essa etapa da escolaridade sem concluí-la ou acaba tardando seu término, passando a fazer parte das estatísticas do abandono escolar e da distorção idade-ensino.

A partir das prerrogativas da Constituição Federal, no que se refere ao direito à educação, o Governo Federal instituiu decretos e resoluções para a criação de programas federais estratégicos de combate e prevenção ao abandono escolar.

O abandono escolar traz consequências tanto para o aluno que some quanto para a instituição em que ele estava matriculado. O aluno que deixa de estudar pode não ter mais motivação ou mesmo condições para voltar à sala de aula, o que leva ao despreparo profissional formal e tende a ocasionar maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹ (Inep), “o abandono escolar é a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo” (BRASIL/INEP, 2017). Assim o abandono difere da evasão, pelo fato de que o aluno que abandonou a escola retorna no ano seguinte ou nos anos posteriores, ou seja, efetiva a matrícula novamente. Já o aluno que evade, não retorna nem para a escola da qual se evadiu e nem para outra escola da rede de ensino.

A permanência e o sucesso do aluno na escola por meio de parcerias no município de Manaus são acompanhados através de uma rotina de monitoramento da frequência escolar, feito através de levantamento das principais questões enfrentadas, sempre trabalhando em conjunto com o Conselho Tutelar e outros órgãos especializados.

A pesquisa desenvolvida neste estudo de caso possibilitou a análise dos dados coletados e permitiu compreender os motivos pelos quais os alunos abandonaram a escola, prolongando dessa maneira, a conclusão do Ensino Médio que deveria acontecer em três anos, passando então o aluno a demorar quatro ou mais anos para concluir por ocasião das idas e vindas à escola.

Diante deste contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as ações preventivas efetivas oferecidas pelas Coordenadorias Distritais de Educação da SEDUC/AM por meio de parcerias no município de Manaus, para prevenção ao abandono escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escolaridade básica obrigatória não tem conseguido efetivar o sucesso de todos os alunos, nem tão pouco manter as crianças, os adolescentes e os jovens em sala de aula, uma vez que se verificam altos índices de abandono escolar no sistema de ensino.

Estima-se, com base no relatório da UNESCO (2013), que cerca de 99 milhões de crianças em todo o mundo estejam em situação de abandono escolar, apesar de todos os esforços globais para tornarem a educação universal. Pais, professores e alunos encontram-se no centro da discussão e continua-se a registrar uma elevada taxa de abandono escolar no nosso país.

A noção de abandono escolar está geralmente identificada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa transformar-se num afastamento praticamente irreversível. Porém, esta definição é geralmente enquadrada pelo carácter compulsório do ensino obrigatório e pelas consequências legais do seu não cumprimento (Justino, 2017). Nesta perspectiva, o abandono escolar reportado à interrupção prolongada da escolaridade obrigatória e à saída definitiva do sistema de ensino sem a ter concluído, tende a constituir-se como ilícito, independentemente da eficácia sancionatória ou da maior ou menor recriminação social que lhe estiver associada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente⁸ (ECA, 1980), um número elevado de faltas sem justificativa, o abandono e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, é necessário que cada instituição escolar busque alternativas para garantir a permanência dos alunos na es-

¹O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

cola. A Lei atribui ao Conselho Tutelar do Município autonomia para ajudar a resolver os casos de faltas excessivas não justificadas, do abandono e de evasão escolar, delegando a ele as medidas cabíveis. Arroyo (2014), relata que:

A escola tende a atribuir a responsabilidade do abandono e da evasão escolar à desestruturação familiar, e o professor ao aluno que não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra. Arroyo (2014, P. 65).

Com isso, o problema do abandono escolar continua atingindo milhares de pessoas e aumentando ainda mais as desigualdades sociais do país, contribuindo de forma significativa com a exclusão social.

O educador tem papel fundamental no combate à evasão escolar, precisa promover juntamente com o grupo gestor contato com os alunos e com as famílias, através de eventos, reuniões, visitas, palestras, desenvolvendo com isso, um elo entre escola, aluno e família. Monteiro, (2009, *apud* Vasconcelos, (2013,)) nos fala que:

Inúmeros investigadores têm-se dedicado ao estudo do abandono escolar, procurando perceber quem são estes atores que abandonam precocemente a escola, que razões os levam a tomar esta decisão e que consequências têm a nível individual, social e econômico. Vasconcelos, (2013, p. 5).

A maioria dos autores parece concordar que são, sobretudo os alunos com dificuldades de integração na escola e com contextos familiares e socioculturais específicos a decidir abandonar a escola. Citada por Dias, (2010, p. 29), Benavente (2004) identifica este fato como uma das causas mais frequentes para o Abandono Escolar afirmando que os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projetos escolares, que renuncia à escola.

Nesse sentido, em busca de qualidade da educação, as Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), trabalham ações preventivas em todas as escolas estaduais, onde diariamente os supervisores pedagógicos orientam e auxiliam os gestores, pedagogos, secretários e professores em todos os aspectos educacionais, elaborando relatórios para os coordenadores adjuntos, situando-os da realidade de cada instituição e agindo efetivamente em situações em que observam alguma irregularidade.

A estrutura física da escola assim como sua organização, manutenção e segurança também contribuem na questão do abandono, já que escola bonita não deve ser apenas um prédio limpo e bem planejado, mas um espaço em que se intervém de maneira a favorecer sempre o aprendizado, fazendo com que as pessoas possam se sentirem confortáveis e consigam reconhecê-lo como um lugar que lhes pertence. Além do mais, manter um ambiente escolar adequado não é tão simples quanto parece. Quando se trata de instituições públicas, ainda é preciso vencer todo o engessamento existente conhecido como burocracia.

Conforme Vieira, (2010), a “estrutura e o funcionamento de uma escola dizem respeito à organização do sistema escolar, estrutura se refere aos prédios, instalações físicas, como bibliotecas, laboratórios, sala de aula, quadra, banheiro, entre outros”. Em relação ao funcionamento por sua vez, depende da sua estrutura, isto é, uma escola em funcionamento tem a presença de funcionários, professores, alunos, diretores e coordenadores. Mas a referida autora enfatiza que para o bom funcionamento da escola é preciso o compromisso de todos com a aprendizagem, do contrário ela não se encontrará em um bom funcionamento. É possível encontrar escolas com

boa estrutura e mau funcionamento, também o inverso pode acontecer, pois a busca de uma estrutura e funcionamento plenos é um desafio permanente para os que trabalham neste âmbito da atuação humana.

Assim é possível perceber na fala da autora, que a estrutura escolar é determinante para um bom funcionamento de uma escola.

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas,² (FGV,2016), a principal causa da evasão e abandono escolar no Brasil é a falta de interesse pela escola por parte dos alunos

Essa pesquisa aponta que 40% dos jovens de 15 a 17 anos deixam de estudar porque julgam o ensino desinteressante. Tal resultado indica que a escola precisa criar alternativas para se tornar mais atrativa, estimulante e interessante além de conscientizar o jovem sobre a importância do estudo em sua vida.

A definição de abandono escolar assume diversos conteúdos, refletindo as diferentes preocupações e interesses dos inúmeros autores que se têm dedicado ao estudo deste fenômeno, acolhendo a concepção de quando se defende que o abandono escolar é um conceito aplicável aos jovens, que por imperativo legal, deveriam estar na escola, mas não estão. Assim, o abandono pode ser considerado na medida em que os alunos desistem de usufruir do seu direito à escola e à formação.

Seguindo o pensamento de Rosa Santos, (2010 *apud* VASCONCELOS, 2013, p.4), definiu que “o abandono escolar consiste na decisão de deixar a escola sem completar o nível de ensino, devido a diversas tensões, desajustamentos, fracassos e desinteresse pela escola”.

Conforme Luck, (2009):

“escola é uma organização social, constituída pela sociedade, para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã”. Luck (2009. P. 46).

Ademais, conforme argumenta Dayrell, (2007), as escolas públicas oferecem um ensino desprovido de qualidade, condições físicas e material humano para um funcionamento adequado. Dayrell, (2007) aponta que:

O espaço físico e a infraestrutura escolar, com o tipo e a qualidade dos equipamentos oferecidos; a sua localização geográfica, se em áreas centrais da cidade ou no bairro onde mora; o corpo docente existente, com maior ou menor sensibilidade e formação para trabalhar com cada clientela; o projeto-pedagógico existente e a forma como implementam os processos educativos, dentre outros, são exemplo de variáveis que vão interferir na forma como os jovens constroem o seu estatuto como alunos, criando maior ou menor identificação com a escola que frequentam e determinando o seu percurso escolar (DAYRELL, 2007, p.107.).

De acordo com Paro, (2016), a finalidade da escola não se resume apenas a resultados de rendimento, o gestor e sua equipe precisam também considerar a qualidade dos serviços prestados à comunidade, ou seja, além de avaliar o desempenho de seus alunos, precisam ava-

² FGV é uma instituição de ensino superior que tem o objetivo de preparar pessoal qualificado para a administração pública e privado do país

liar também o desempenho de todos que dela fazem parte. Por meio desta ação, todos passam a se sentir corresponsáveis pelos resultados da escola.

Além disso, os autores aqui apresentados também remeteram à compreensão da influência dos fatores internos e externos à escola na questão do abandono escolar, considerando pertinentes a problemática dos aspectos estruturais e físicos da escola, individuais, institucionais, políticos, sociais e pedagógicos necessários à pesquisa. Nesta compreensão Borja e Martins, (2014.), esclarecem ainda:

Nos dias atuais, a escola, para cumprir seu papel, deve adaptar-se à diversidade dos alunos que a frequenta, uma vez que essa é a exigência imposta pela sociedade. Cada estudante é um indivíduo e a sua origem socioeconômica e cultural influencia a forma de ser e de estar. A escola precisa ser capaz de prevenir situações que levam à exclusão ou à segregação dos alunos, sobretudo dos que são provenientes de meios sociais problemáticos. [...] A nível macro, é de se realçar a influência do sistema educacional, do funcionamento das escolas e do estilo de ensino dos professores. Borja e Martins, (2014, p. 95).

É importante reconhecer que o fenômeno do abandono escolar ultrapassa a esfera da Educação. Assim sendo, Vasconcelos, (2013), afirma que o abandono escolar não é apenas um problema social ou educacional. Apresenta-se ainda, como um problema econômico para o aluno e para a sociedade, devendo ser visto, dessa forma, por todos os atores sociais envolvidos na educação: "(...) e aos alunos é necessário fazer chegar a mensagem de que o seu processo educativo é a única forma de promoção pessoal e social"

Os estudos sobre causas do abandono escolar têm se tornando cada vez mais frequentes nas discussões e debates das novas políticas educacionais, ocupando atualmente, espaço relevante no cenário das políticas públicas e da educação em geral, deixando de centrar o problema no aluno e na escola, passando a ser um problema familiar, social, político e econômico, tornando-se num "risco social" na medida que acarretará maior desigualdades sociais. O "risco social" se configura, a partir do momento que se complexifica e se agrava as situações de vulnerabilidade. "Ou seja, quando os direitos dos indivíduos, grupos e famílias, foram violados ou rompidos." Castro, (2009, p. 23).

Dentro da perspectiva de interação educacional, as parcerias externas no uso da lei, comungam que a integração da escola com a família e os membros da sociedade, pois podem auxiliar na descoberta de novas propostas pedagógicas, como também nos fatores que levam esses alunos a abandonarem a escola.

O engajamento escolar deve ser constituído por variáveis que tendem ao envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas nas escolas públicas, oportunizando a eles melhorias significativas em seu desempenho escolar, no seu desenvolvimento cognitivo e no estabelecimento das relações sociais com o outro e com o meio.

METODOLOGIA

No intuito de responder à questão problema apresentada nesta pesquisa e a fim de alcançar o objetivo geral proposto, foi utilizado o desenho fenomenológico, com pesquisa descritiva, através de estudo de caso, por ser uma estratégia de pesquisa científica que analisa um fenômeno atual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam. Trata-se de um estudo intensivo e sistemático sobre uma instituição, comunidade ou indivíduo que permite examinar

fenômenos complexos. Lüdke e André (2006, p. 18-20) nos falam que os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Percebe-se que todas essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto.

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso dando ênfase para as parcerias firmadas, pois a observação dos fenômenos ocorre em seu contexto natural sem manipulação, para posterior análise e orientações sobre medidas efetivas de prevenção, pois como nos fala Sampieri (2012, p.492), “..as investigações qualitativas não são planejadas em detalhes e estão sujeitas às circunstâncias de cada ambiente ou cenário específico”.

Este tipo de investigação centra-se num modelo fenomenológico, “onde a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observação (...)” Bento, (2012, p. 11).

Optou-se por desenvolver a referida pesquisa tendo como aporte o nível descritivo, indutivo, que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, sem levar em conta princípios já estabelecidos. Permite generalizações por se tratar de estudos que se desenvolvem sobre fenômenos envolvendo pessoas humanas e os problemas vivenciados em sua interatividade social. As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Realizamos a pesquisa na abordagem qualitativa através de coletas de dados, utilizando a técnica de questionário para coletar dados de um subgrupo de alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio que já haviam abandonado anos anteriores. Além disso, aplicamos a técnica da entrevista semiestruturada para obter informações da gestora, pedagoga e professores de Língua Portuguesa sobre o assunto, cruzando informações dos dados coletados expondo em tabelas, quadros e gráficos. Os documentos internos disponíveis das escolas e a bibliografia que trata da problemática, foram analisados objetivando investigar as causas da incidência do abandono escolar.

Foi escolhida a entrevista semiestruturada, tendo em vista que essa forma de coleta de dados, apesar de estabelecer um roteiro dirigido, também possibilita tanto ao entrevistador, quanto ao entrevistado, a expansão do assunto que está sendo estudado. Isso oportuniza a metodologia da pesquisa, maior aprofundamento dos dados coletados além de compreender sobre o que o entrevistado entende sobre o abandono escolar, sobre os fatores que influenciam a ocorrência e como ele e a comunidade escolar lidam com este problema. Alvarenga, (2012, p.90), comenta que “todo instrumento de medição ou coleta de dados deve atender a três requisitos essenciais: confiabilidade, validade e objetividade”. Ainda Alvarenga, (2012) destaca que “o questionário é uma modalidade da pesquisa na qual o pesquisado preenche um formulário impresso e que sua elaboração não é tão simples como parece.”

Nesse contexto, conhecer a realidade socioeconômica, cultural e características peculiares da escola, ou seja, seu perfil e sua identidade, através das entrevistas e dos questionários, foram aspectos necessários e relevantes na pesquisa, pois serviram de base na análise das possíveis causas que levaram os alunos a abandonarem seus estudos e se realmente as

parcerias externas fazem a diferença na prevenção a esse fenômeno.

Sendo a problemática desta pesquisa a incidência do abandono escolar e a formação de parcerias na busca de prevenção, buscou-se por organizar todos os procedimentos da pesquisa seguidos os abaixo relacionados:

I – Levantamento da Bibliografia disponível sobre a problemática da referida pesquisa;

II – Levantamento dos documentos internos da escola;

III – Levantamento dos atores que participaram da pesquisa;

IV – Seleção dos alunos a serem pesquisados

V - Tabulação das respostas dos entrevistados e dos questionários aplicados aos alunos.

Foram analisados os documentos das escolas, como PPP (Projeto Político Pedagógico), Regimento Interno e documentos normativos que são fundamentais pois são as sustentações legais para a prevenção ao abandono escolar, como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96), PNE, (Plano Nacional de Educação), Constituição Federal, ECA Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como a pesquisa bibliográfica de diversos autores que abordam o tema abandono escolar e seus fatores. Além de observações na comunidade como um todo, entrevistas, histórias de vida e questionários.

RESULTADO

A legislação brasileira preconiza o direito educacional como um direito fundamental e subjetivo, que determina a obrigatoriedade ao acesso, à permanência e à qualidade do ensino na Educação Básica. Porém, o abandono escolar tem se apresentado como um desafio às redes de ensino quanto ao cumprimento dessa determinação legal.

Foi promovida uma coleta de dados ampla, através das questões das entrevistas com base nos eixos de análises, quais sejam: abandono escolar, o papel do Coordenador da Redução do Abandono Escolar (CRAEs) e parcerias externas na prevenção ao abandono escolar. A entrevista foi autorizada pelos entrevistados com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido transcrita posteriormente, com o objetivo de facilitar a análise dos dados.

As expectativas ao elaborar essas questões, que se encontram no anexo, eram as de que o entrevistado conseguisse expor seu nível de conhecimento em relação às parcerias externas feitas pelas Coordenadorias Distritais de Educação e se efetivamente, essas parcerias vêm sendo satisfatória no que se refere à prevenção ao abandono escolar.

Para identificar os atores entrevistados, elaboramos o quadro 1:

Quadro 1 - Identificação dos atores envolvidos na entrevista.

Coordenadoria 01	CRAE 01
Coordenadoria 02	CRAE 02
Coordenadoria 03	CRAE 03
Coordenadoria 04	CRAE 04
Coordenadoria 05	CRAE 05
Coordenadoria 06	CRAE 06
Coordenadoria 07	CRAE 07

Fonte: Elaborado pela autora em 10/04/2020.

A identificação dos CRAEs, conforme quadro N° 01 acima, facilita a entrevista realizada na questão de transcrever as respostas identificando seus autores. Quanto à aplicação do questionário que se encontra no anexo, o referido instrumento nos permitiu mensurar um número necessário de participantes, estabelecer uma uniformização das questões, de forma que permitiu a leitura e análise das respostas, as quais foram tabuladas, transcritas para gráficos e contextualizadas. Neste sentido, participaram do questionário, ressaltado, de livre e espontânea vontade, os gestores, os pedagogos e os professores de Língua Portuguesa e de Matemática. Quanto aos professores, escolhemos esses Componentes Curriculares por sua densa carga horária, estando esses docentes mais presentes em sala de aula, podendo contribuir com a gestão na identificação dos alunos infrequentes e/ou que já deixaram de frequentar a escola, garantindo, dessa forma, a veracidade das informações. Outro ponto importante a ser considerado, quanto à escolha do questionário aos professores, é saber qual a compreensão deles acerca do abandono escolar e de que forma podem contribuir com a gestão para a redução das taxas de abandono, além de que o professor é ator importante na passagem de um aluno passivo para um aluno ativo, protagonista.

A realização das entrevistas e dos questionários foi importante na pesquisa para a compreensão da relação dos sujeitos com o problema do abandono escolar.

Reforçamos que os atores envolvidos são sujeitos fundamentais para a análise da problemática que envolve esta pesquisa e que será preservada a identidade deles, onde serão identificados com a primeira letra da função e o número correspondente à sua coordenadoria, assim distribuídos conforme quadro 2:

Quadro 2 - Identificação dos atores envolvidos na pesquisa.

Gestores:	Pedagogos:	Professores de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
G1- Gestor da Coordenadoria 1	P1 – Pedagogo da Coordenadoria 1	PLP 1- Professor da Coordenadoria 1	PM 1- Professor da Coordenadoria 1
G2 - Gestor da Coordenadoria 2	P2 - Pedagogo da Coordenadoria 2	PLP 2- Professor da Coordenadoria 2	PM 2- Professor da Coordenadoria 2
G3 - Gestor da Coordenadoria 3	P3 - Pedagogo da Coordenadoria 3	PLP 3- Professor da Coordenadoria 3	PM 3- Professor da Coordenadoria 3
G4 - Gestor da Coordenadoria 4	P4 - Pedagogo da Coordenadoria 4	PLP 4- Professor da Coordenadoria 4	PM 4- Professor da Coordenadoria 4
G5 - Gestor da Coordenadoria 5	P5 - Pedagogo da Coordenadoria 5	PLP 5- Professor da Coordenadoria 5	PM 5- Professor da Coordenadoria 5
G6 - Gestor da Coordenadoria 6	P6 - Pedagogo da Coordenadoria 6	PLP 6- Professor da Coordenadoria 6	PM 6- Professor da Coordenadoria 6

G7 - Gestor da Coordenadoria 7	P7 - Pedagogo da Coordenadoria 7	PLP 7- Professor da Coordenadoria 7	PM 7- Professor da Coordenadoria 7
--------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário do dia 05/04/2020

Como se observa no quadro 2, a identificação por siglas facilita a identificação na transcrição das respostas. Com propósito de apresentar os dados do abandono escolar das Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), partimos em busca dos resultados das escolas com maior índice de abandono escolar. Dessa forma, apresentamos no quadro N° 10 abaixo, as escolas das Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) com maior índice de abandono escolar no período de 2018 a 2020.

Quadro 3 - Escolas das Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) com maior índice de abandono escolar no período de 2018 a 2020.

Coordenadoria /Escolas	Matriculados 2018/2019/2020	Abandono 2018/2019/2020
CDE 01. E.E. Eunice Serrano	967/927/908	239/166
CDE 02 E.E. Tiradentes	2036/1.785/1.734	303/533
CDE 03 E.E. Sen. Manuel Severiano Nunes	1872/1.781/1.729	285/224
CDE 04 E.E. Pe. Pedro Gislandy	1424/1.468/1.398	212/206
CDE 05 E.E. Prof. Cleomenes do C. Chaves	1972/2.030/1.999	437/351
CDE 06 E.E. José Bernardino	2.402/2.456/2.437	371/545
CDE 07 E.E. Prof. Roberto dos Santos Vieira	3467/3.766/3.679	562/888

Fonte: https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal_escola_ensino.asp 10.04.2020.

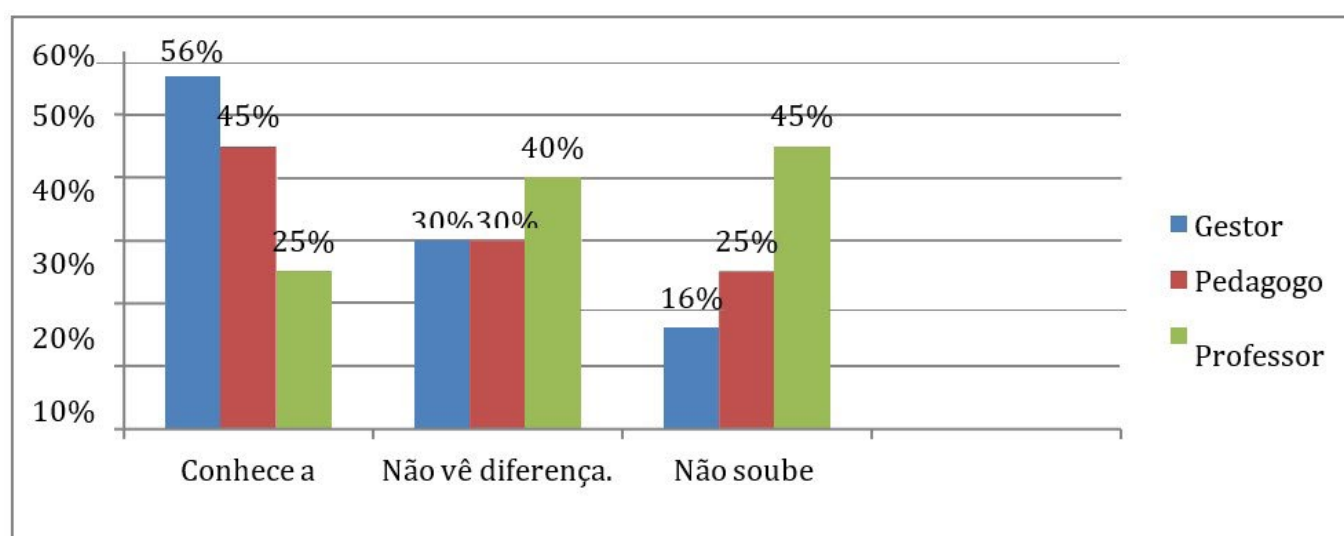
De acordo com o quadro 3, detectamos que essas escolas apresentaram alto índice de abandono escolar no período e por isso foram as escolhidas para essa pesquisa com o objetivo de analisar se as parcerias externas firmadas com as Coordenadorias Distritais de Educação, foram ações preventivas que deram resultado positivo, ou seja, se a partir dessas ações, o número de aluno que abandona a escola, diminuiu. Percebe-se não constar no quadro acima o abandono do ano de 2020, devido a situação de pandemia ocasionada pelo vírus COVID 19, que paralisou o funcionamento das escolas no dia 17 de março de 2020 e só retornando para aulas presenciais no dia 10 de agosto de 2020, somente com a presença dos alunos do Ensino Médio, sendo esse retorno feito de forma híbrida, ou seja, somente com a metade dos alunos das turmas presenciais em dois dias da semana e a outra metade, nos outros dois dias, destinando-se as sextas feiras para planejamento dos professores, que é o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC/AM, por meio da Instrução Normativa n° 002/2014 voltado para a formação e o desenvolvimento das atividades extraclasse, de acordo com a Lei n° 11.738/2008 que determina em seu artigo 2º, § 4º, que 1/3 do tempo do professor deve ser destinado a atividades extraclasse. É o momento em que o professor organiza e planeja as atividades para as aulas, por meio do estudo e da interação com alunos e a comunidade escolar.

Para iniciar o questionário procuramos identificar a relação dos gestores, pedagogos e professores com a problemática do abandono escolar. Nesse sentido, direcionamos as perguntas para a rotina de trabalho de ambos, para o tempo que já trabalham na escola, para o conhecimento acerca dos resultados do rendimento final dos últimos três anos, 2018, 2019 e 2020. Essa questão envolve a rotina desses profissionais junto aos alunos, facilitando a identificação dos mais faltosos pois a educação é uma responsabilidade comum tanto ao poder público, quanto à

família, com a colaboração da sociedade. Portanto, “deve haver esforços importantes no sentido de trabalhar a tríade escola/família/sociedade, e de mobilizar redes locais e articular a política de educação às demais políticas sociais, fortalecendo a identidade do município como ente político”. (MARTINS, 2012, p. 13).

Para sabermos mais a respeito da compreensão que os entrevistados têm sobre a problemática pesquisada nesse estudo, perguntamos se eles conhecem a diferença entre abandono e evasão escolar. Essa pergunta nos proporciona a realidade vivenciada nas escolas, pois possibilita compreender o entendimento dos gestores, pedagogos e professores para posterior análise da situação do abandono escolar. Conforme podemos observar no gráfico N° 01 abaixo, ainda existe dúvidas a esse respeito, pois, principalmente os professores, não souberam fazer uma definição clara a esse respeito.

Gráfico 1 - Conhecimento dos atores sobre a diferença entre Abandono Escolar e Evasão Escolar



Fonte: Criado pela autora a partir dos dados coletados no questionário do dia 05/04/2020

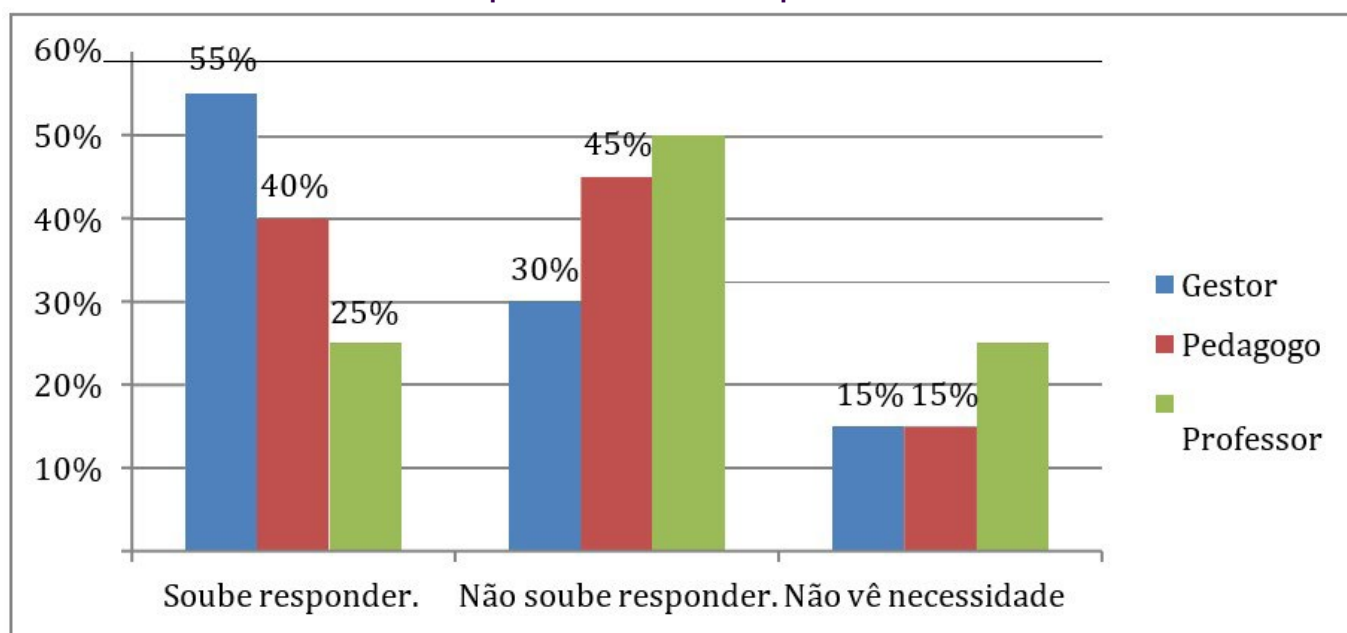
Conforme se observa no gráfico N° 01 acima, 45% dos professores não souberam responder a essa questão e 40% dos pedagogos dizem não ter diferença, demonstrando desconhecimento sobre o assunto, o que denota que falta uma comunicação mais direta entre a equipe gestora e os professores.

Sabe-se que para se fazer um trabalho de prevenção e até mesmo projeção da problemática do abandono e evasão para o ano seguinte, se faz necessário conhecer os dados do ano anterior, afim de que se possa compreender e mensurar o tamanho do problema que deverá ser planejado para ser prevenido. Sobre isso, Borja e Martins (2014) pontuam que:

“Para colmatar as possíveis causas da evasão escolar, é preciso melhorar as condições socioeconômicas, culturais e geográficas, através da elaboração de projetos de longo prazo”. Borja e Martins (2014, p. 100)

Ora, se é necessário estruturar ações com antecedência para se tentar resolver essa questão, estudar os números dos anos anteriores é uma ação primordial. Com base na pergunta anterior, foi perguntado no questionário aos gestores, aos pedagogos e professores, se eles sabem quantos alunos, dos que abandonaram a escola no ano de 2018, retornaram em 2019, conforme gráfico 2:

Gráfico 2 - Conhecimento do quantitativo de alunos que abandonou a escola ano anterior.



Fonte: Criado pela autora a partir dos dados coletados no questionário do dia 05/04/2020

De acordo com o gráfico 2, é possível perceber que 45% dos pedagogos não souberam responder quantos alunos abandonaram a escola no ano anterior e 50% dos professores também não. Isso demonstra claramente o desconhecimento de uma informação que é primordial para a prevenção de futuras questões de abandono escolar.

De um modo geral, para que as ações de prevenção ao abandono escolar sejam efetivas, é primordial buscar conhecer os motivos pelo qual os alunos têm se ausentado da escola e em qual proporção. Ou seja, conhecer para melhor intervir. Com o intuito de nos aprofundarmos quanto ao conhecimento das causas que levaram os alunos a abandonarem a escola, perguntamos no questionário se eles conhecem os motivos que levam os alunos a deixarem de frequentar a escola, conforme quadro 3:

Quadro 3 - Motivos que levam os alunos a deixarem de frequentar a escola.

Motivação	Gestor	Pedagogo	Professores
Desinteresse	—	02	07
Consumo de drogas	02	03	08
Problemas familiares	01	01	04
Transporte	01	01	01
Doença	01	—	03
Abuso sexual	02	—	04
Outros	—	—	01

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados coletados no questionário do dia 05/04/2020

Conforme o quadro 3, observa-se que foram pontuados vários fatores que contribuem para que o aluno abandone a escola na opinião dos gestores, professores e pedagogos. Importante e necessário nessa problemática, é conhecer o rendimento escolar nacional que impacta diretamente nos aspectos organizacionais que direcionam a educação. Conforme o Censo Escolar, que é coordenado pelo INEP23, considera os seguintes fluxos no rendimento escolar:

Aprovação, Reprovação e Abandono; e os dados de movimento dos alunos: transferência e falecimento. As taxas de rendimento, juntamente com as notas das avaliações externas coordenadas pelo INEP (Saeb e Prova Brasil), são utilizadas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE) do Ministério da Educação (BRASIL/INEP, 2016/2024).

A interrupção sucessiva do fluxo escolar acarreta a distorção idade/ensino de escolaridade do aluno, do mesmo modo, sucessivas reprovações tendem a criar um desânimo em relação à continuidade dos estudos. Ainda, é muito provável e possível que no decorrer de um fragmentado percurso escolar, o aluno comece a ser inserido, devido à idade mais avançada, no mundo trabalho, o que tende a promover a evasão.

Os fatores capazes de influenciar o percurso educacional dos alunos são caracterizados como fatores escolares e são classificados em duas modalidades clássicas: fatores extraescolares e fatores intraescolares. Conforme NEVES (2018), os fatores extraescolares são aqueles que têm origem, são realizáveis e se constituem, no espaço externo à escola, mas que de alguma forma penetram no contexto escolar. Os fatores intraescolares, por sua vez, são aqueles que se originam, se realizam e constituem-se, dentro do espaço escolar (NEVES, 2018).

Freire (2011) explicita o caráter opressor, reducionista, excludente, reproduzidor de desigualdades, presente nas práticas desenvolvidas no bojo do nosso sistema educacional. Em contrapartida, tece a defesa da construção de uma escola cuja prática educativa volta-se para emancipação do sujeito, de forma que o conduza à compreensão crítica do mundo, uma educação escolar com compromisso político com a transformação social.

Conforme estabelece as legislações vigentes, o Estado deve garantir a todos os cidadãos o acesso e a permanência em uma escola que ofereça um ensino de qualidade. A escola, por sua vez, para atingir os seus objetivos, deverá definir suas metas com olhar crítico de sua nova demanda, ou seja, trabalhar com os jovens reais e não ideias pois entende-se que o aluno motivado a permanecer e concluir os estudos pode estabelecer uma relação estreita com a construção de expectativas de futuro. Sobre a responsabilidade em zelar pela frequência escolar, a LDB nº 9.496/1996, no Art. 12, inciso VII, preconiza que a escola deve “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (LDB 1996.). E no inciso VII, deste artigo, a escola tem a incumbência de “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”.

Considerando a Educação como um direito fundamental e subjetivo a todos os cidadãos brasileiros, está preconizado na Constituição Federal, que:

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 (CFBRASIL, 1988.)

No entanto, em conformidade com a CF/88, a família se apresenta como um elemento imprescindível para fortalecer as iniciativas do poder público, frente à implementação das políticas públicas educacionais. A família tem o dever de garantir educação juntamente com o Estado, incentivando e acompanhando a trajetória educacional dos filhos, estabelecendo-se, assim, uma

responsabilidade compartilhada entre família e Estado (C.F.BRASIL, 1988.).

Ressaltamos que o registro do número elevado de faltas, sem justificativas, fere as referidas legislações, reforçando a obrigatoriedade da frequência escolar. Correa (2012, 12) enfatiza que a família representa um papel importante na vida escolar de seus filhos. A escola tem a responsabilidade em criar estratégias para prevenir as taxas de abandono e evasão escolar para uma educação de qualidade. Dessa forma, além da escola, a família também é vista como um fator importante na vida escolar de crianças e adolescentes, pois a responsabilidade compartilhada reflete positivamente na permanência na escola. Sendo assim, o abandono escolar constitui-se como uma grave forma de violação contra a criança e adolescente, sendo imprescindível a articulação devida a fim de promover a reintegração escolar dos alunos infrequentes, em conformidade com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Juventude e outras leis vigentes.

O Brasil tem buscado políticas públicas educacionais para melhorar os indicadores da Educação Básica, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência do aluno na escola.

É importante considerar que a escola é um espaço de construção de conhecimento, oportunizando aos jovens experiências inovadoras e convivência social, ética e moral. Para tanto, é fundamental que os alunos estejam na escola e recebam uma educação de qualidade, pautada em práticas pedagógicas que lhe impulsionem ao desenvolvimento crítico da real.

A Secretaria de Educação Básica do MEC é responsável pela implantação, acompanhamento, monitoramento, supervisão e avaliação dos programas educacionais, e, além de expedir normas e diretrizes, fixa critérios de operacionalização e adota as demais providências necessárias à execução dos programas dando apoio técnico e financeiro às ações desenvolvidas nas escolas de mediante seleção, análise e aprovação de propostas em plano de trabalho. O Plano Nacional de Educação³ PNE possibilitou à educação brasileira um norte para que os entes federados pudessem construir suas políticas educacionais e oportunizar melhorias e crescimento necessário.

A partir de 2016, o Ministério da Educação anunciou ações para intensificar as políticas de combate ao abandono escolar. Dentre as medidas está a busca dos alunos que abandonaram a escola, por meio de parcerias com os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que acompanham o Programa Bolsa Família do Governo Federal, além das Secretarias de Assistência Social e da Saúde; mobilização por parte dos governadores e prefeitos, para que também tomem medidas para a redução do abandono escolar. Outra ação, anunciada pelo Ministério, foi o investimento em cursos técnicos profissionalizantes, como uma forma de incentivar os jovens a permanecerem na escola, dando a eles a possibilidade de desenvolvimento profissional.

De um modo geral, para que as ações de prevenção ao abandono escolar sejam efetivas, é primordial buscar conhecer os motivos pelo qual os alunos têm se ausentado da escola e em qual proporção. Ou seja, conhecer para melhor intervir. Monteiro (2009, *apud* VASCONCELOS, 2013, p. 5) nos fala que inúmeros investigadores se têm dedicado ao estudo do abandono escolar, procurando perceber quem são estes atores que abandonam precocemente a escola, que razões os levam a tomar esta decisão e que consequências têm a nível individual, social e

³ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

econômico.

Com o intuito de saber quanto ao conhecimento das causas que levaram os alunos a abandonarem a escola, perguntou-se aos entrevistados quais os motivos que levam os alunos a deixarem de frequentar a escola e obtivemos respostas diferenciadas como se observa no quadro 4.

Quadro 4 - Motivos que levam os alunos a deixarem de frequentar a escola.

Coordenador do Abandono Escolar	Causa de abandono escolar
CRAE 1	Falta de interesse do aluno/ Negligência da família/ drogas
CRAE 2	Problemas familiares/ Bullying/ Gravidez/ Violência sexual
CRAE 3	Doenças/problemas de saúde/ Drogas/Envolvimento com drogas
CRAE 4	Drogas/Envolvimento com drogas/
CRAE 5	Gravidez/ Drogas / Violência sexual
CRAE 6	Depressão/ Alunas mães que não tem com quem deixar o filho.
CRAE 7	Bullying/ Exploração de trabalho infantil/ Falta de interesse do aluno

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados coletados no questionário do dia 05/04/2020

Percebe-se na fala dos Coordenadores do Abandono Escolar no quadro 4 que existe repetição de causas para que ocorra o abandono escolar. Entender a razão que leva um jovem a abandonar a escola, é essencial para se chegar a um diagnóstico e conseqüentemente, conseguir criar soluções para amenizar este cenário.

Nesse sentido, em busca de qualidade da educação, a SEDUC, através das Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), trabalham ações preventivas em todas as escolas estaduais, onde diariamente os supervisores pedagógicos orientam e auxiliam os gestores, pedagogos, secretários e professores em todos os aspectos educacionais, elaborando relatórios para os coordenadores adjuntos, situando-os da realidade de cada instituição e agindo efetivamente em situações em que observam alguma irregularidade.

Dessa forma, as ações para a prevenção ao abandono escolar desenvolvida pela SEDUC através das Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), são estratégias pensadas e desenvolvidas junto aos Coordenadores da Redução do Abandono Escolar (CRAEs), para melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a questão do abandono escolar é objeto de interesse de inúmeras investigações como Arroyo (2004), Santos (2010), Padilha (2011), Monteiro (2009) *apud* Vasconcelos, (2013), Ferreira (2013), Dayrell (2007), Paro (2016), pelo impacto que o mesmo causa na vida futura dos alunos.

O referencial teórico desenvolvido e as propostas de intervenção trouxeram uma gama de informações e ações com as quais se espera contribuir para que os Coordenadores da Redução do Abandono Escolar, Gestores, pedagogos e professores fortaleçam o seu trabalho e possam atribuir maior significado e intencionalidade às suas atividades.

*A bibliografia por nós consultada apontou para uma preocupação e tendência da diminuição do fenômeno do abandono escolar muito acentuada.

As escolas pesquisadas apresentam altas taxas de reprovação, evasão e abandono. Sendo assim, o presente trabalho de pesquisa visou analisar aspectos da prática de parcerias externas pelas Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), com diversos órgãos públicos que podem ser consideradas facilitadores do processo de retorno do aluno à escola. Por isso a questão de pesquisa foi Abandono escolar: Ações preventivas efetivas das Coordenadorias Distritais de Educação da SEDUC/AM por meio de parcerias

O que foi observado que as escolas com menor taxa de abandono escolar são as que fazem parcerias externas com órgãos públicos e privados, utilizando-se dos meios da sistematização dos registros da infrequência injustificada e das ações da escola e dos equipamentos da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, entre eles o Conselho Tutelar, tendo como pressuposto o envolvimento de toda a rede interna escolar: alunos, funcionários, professores, equipes pedagógicas e diretivas e também das Instâncias Colegiadas (Associação de Pais, Mestres e Funcionários Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil para a mobilização da comunidade escolar, visando ao retorno do estudante infrequente às atividades escolar

Com intuito de promover a reintegração escolar dos estudantes infrequentes à escola e evitar futuras ocorrências, uma das estratégias utilizadas pelas escolas com êxito no retorno do aluno infrequente é o contato da escola com os pais e/ou responsáveis frequente e direto, destacando-se a responsabilidade da família quanto à educação e formação dos filhos. Também foi fundamental a articulação da comunidade escolar, fazendo parcerias externas com intuito de promover a reintegração escolar dos alunos infrequentes à escola e evitar futuras ocorrências.

Quase metade da equipe gestora participante da pesquisa demonstrou pouco conhecimento sobre dados importantes em relação ao abandono escolar, como quantitativo de alunos que abandonou a escola ano anterior, o que é de fundamental importância para planejamento de ações preventivas. A maioria dos professores também não soube responder, constatando-se falta de entrosamento, considerando-se que a liderança gestora pedagógica é uma variável que influencia de forma significativa na realidade e mudanças das escolas. A gestão escolar é um dos sustentáculos para as mudanças necessárias na prevenção ao abandono escolar assim como pedagogos e professores.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Assunção, Paraguai. 2012

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TÉCNICAS (ABNT NBR 14724). Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: PETROBRAS, v. s.v., 2011. 11 p. ISBN 978-85-07-02680-8.

BORJA, Izabel Maria França de Souza; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Evasão escolar: desigualdades e exclusão social. Revista Liberato, Nova Hamburgo, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros

passos; 1ª ed. de 1985.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 2001.

CASTRO, C. F. V. Abandono Escolar – Fatores e Estratégias de Combate Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2010.

DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura/ Juarez dayrell organizador. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FERREIRA, V. C. P.. Competências da liderança na gestão escolar, Junho de 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net>

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. - Estados Brasileiros. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php? = educacao2017#>. Acesso em: 08 abr. 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Censo Escolar: 2016, 2017 e 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 04 de fev de 2019.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje síntese do texto O Ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9394/96. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 de abr de 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação de Aprendizagem Escolar. 3. ed., São Paulo: Cortes. 1997.

Ministério da Educação. Dados sobre taxas de rendimento escolar. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, A.S.; THUMS, A.; ALVES, K.I. Evasão e abandono escolar: do princípio da fuga ao caminho da permanência. In: FRISCH, R. (Org.). Ensino Médio(2001).

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, (2016).

PACIEVITCH, Tais. Evasão escolar. Disponível em <<http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>>. Acesso em 11 abr. 2019.

Os desafios da educação inclusiva no ensino fundamental I na Escola Estadual Padre Jorge Frezzini, no município de Parintins/AM em 2021

The challenges of inclusive education in elementary school I in the State School Padre Jorge Frezzini, in the city of Parintins/AM in 2021

Mariene Ferreira Cooper

Professora Graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA.

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM graduada em Pedagogia pela Faculdade São Marcos-FASAMAR e especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES.

ID Lattes: 4518289187410679

<https://orcid.org/ID:0000-0001-7532-370X>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.89.21

RESUMO

O processo de inclusão como prática escolar é um desafio que contempla a realização de práticas metodológicas considerando as particularidades do aluno em sua aprendizagem pessoal. Os alunos com necessidades especiais educacionais precisam desenvolver a aprendizagem com os mesmos direitos que os outros alunos, mas podemos identificar alguns fatores causadores da precariedade do ensino de qualidade para esse público que necessita de uma atenção mais elevada. Para a efetivação da inclusão muitas mudanças ainda precisam ser feitas, conforme propõem (MAZZOTA, 1996; SASSAK, 2006; MANTOAN, 2015; TÊDDE, 2012; CORREIA, 2002; LINHARES, 2001). Para embasar a construção do trabalho foi discutido o material teórico e bibliográfico. Coletou-se os dados aplicando questionários e os resultados foram tabulados para análise numérica e descritiva do objetivo proposto. Assim, o desenho dessa pesquisa, resume-se quanto ao tipo em quantitativa e com uma amostra não probabilística. Portanto, evidenciou-se os caminhos para a inclusão e os fatores que dificultam o processo. Propôs-se mudanças quanto a formação continuada, melhoria arquitetônica e mudanças atitudinais.

Palavras-chave: educação especial. aprendizagem. deficiência. inclusão.

ABSTRACT

The process of inclusion as a school practice is a challenge that contemplates the realization of methodological practices considering the particularities of the student in his personal learning. Students with special educational needs need to develop learning with the same rights as other students, but we can identify some factors that cause the precariousness of quality education for this public that needs more attention. For the effectiveness of inclusion many changes still need to be made, as proposed by (MAZZOTA, 1996; SASSAK, 2006; MANTOAN, 2015; TÊDDE, 2012; CORREIA, 2002; LINHARES, 2001). To support the construction of the work, the theoretical and bibliographic material was discussed. Data were collected by applying questionnaires and the results were tabulated for numerical and descriptive analysis of the proposed objective. Thus, the design of this research can be summarized as quanti-quantitative and with a non-probabilistic sample. Therefore, the paths to inclusion and the factors that hinder the process were evidenced. Changes were proposed regarding continuing education, architectural improvement and attitudinal changes.

Keywords: special education. learning. disability. inclusion.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação de qualidade parte da consciência de que a educação deve ser acessível a todos independentemente de qualquer excepcionalidade, neste contexto encontram-se os alunos com deficiência, alunos surdos, cegos, deficientes físicos etc. Estes grupos encontram na educação inclusiva suporte através de núcleos, materiais adaptados e, principalmente, professores com formação na área da inclusão. Neste sentido, a escola inclusiva surge como garantia do universal à educação, compreendendo que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p.

5).

Nesse sentido, o presente artigo está pautado em tópicos que pretende discutir os desafios da inclusão dos alunos com necessidades especiais educacionais no ensino regular no ano de 2021 no município de Parintins/AM.

Assim, a presente pesquisa é de cunho educacional e pretende desvendar quais fatores dificultam o processo da educação inclusiva na Escola Estadual Padre Jorge Frezzini, o que está sendo feito diante das dificuldades e a necessidade de repensar a prática pedagógica dos docentes. Neste âmbito, são trazidas contribuições ao professor para amenizar essa dificuldade para que se busquem caminhos e alternativas diferentes e lidar melhor com tal situação, provocando reflexões e instigando novas pesquisas acerca do tema em estudo.

Relevância idêntica é o fato de que a pesquisa a partir de sua função educativa, pode promover mudanças e impulsionar transformações para a educação de todos, especialmente a dos grupos considerados vulneráveis, os quais, muitas vezes, têm se mantido à margem do sistema educacional porque tais grupos têm sido alvo de políticas educacionais voltadas para sua inclusão nos sistemas regulares de educação escolar públicos.

Deve-se ainda mencionar, como razão para a pesquisa o fato de que a responsabilidade educativa da escola pública para com os indivíduos, que nela adentram, é reconhecidamente coletiva, e dela toma parte toda a comunidade escolar e não apenas o professor, mas, do porteiro ao diretor, o trabalho de todos é parcela relevante na construção da fundamental tarefa educativa a que a escola se propõe. Portanto, é necessário compreender de que forma que forma as experiências de todos os envolvidos nesse processo: alunos, pais, professores, equipe pedagógica e demais funcionários da escola.

Diferentes Fases do Processo de Inclusão

A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. Segundo Correia (1999), a Idade Antiga, na Grécia é considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem chance ou direito ao convívio social. Na Idade Média, pessoas com deficiência eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes as famílias preferiam escondê-las e assim, privá-las da vida comunitária e social. A ideia de promover aos filhos, qualquer tipo de intervenção em ambientes diferenciados não era uma prática comum. Conforme Jannuzzi (2004), no Brasil por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos, nas Santas Casas, salvo algumas exceções de crianças que até participavam de algumas instruções com outras crianças ditas normais.

No século XX, a questão educacional foi se configurando, mais pela concepção médico-pedagógica, sendo mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com o avanço da psicologia, novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação e configuram a concepção na linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino. Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam os

estudos em Educação Especial no Brasil (MAZZOTTA, 2005).

De acordo com os estudos de Mazzotta (2005), é possível destacar três atitudes sociais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com necessidades especiais especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

- Marginalização – atitudes de total descrença na capacidade de pessoas com deficiência, o que gera uma completa omissão da sociedade na organização de serviços para esse grupo da população.

- Assistencialismo – atitudes marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, que buscavam apenas dar proteção às pessoas com deficiência, permanecendo a descrença no potencial destes indivíduos.

- Educação/reabilitação – atitudes de crença nas possibilidades de mudança e desenvolvimento das pessoas com deficiência e em decorrência disso, a preocupação com a organização de serviços educacionais.

Sassaki (2006) ao explicar sobre o processo de inclusão/integração educacional situa quatro fases que ocorreram ao longo do desenvolvimento da história da inclusão:

- Fase de Exclusão: período em que não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas deficientes ou com necessidades especiais. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade.

- Fase da Segregação Institucional: neste período, as pessoas com necessidades especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação.

- Fase da Integração: algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade.

- Fase de Inclusão: todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

Origens da educação especial no Brasil

Vários pesquisadores já evidenciaram que descrever a história da Educação Especial no Brasil não é uma tarefa simples (FERREIRA, 1989; EDLER, 1993; MENDES, 1995), uma vez que não encontramos na literatura disponível estudos sistematizados sobre o assunto, dificultando as pesquisas. Quando dirigimos o nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que a evolução do atendimento educacional especial irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos. Os quatro estágios identificados em tais países não parecem estar estampados na realidade brasileira (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o sé-

culo XVII, no Brasil pode ser estendida até o início da década de 50. Segundo Mendes (1995), durante esse tempo, observamos que a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais. Entre os séculos XVIII e XIX podemos identificar a fase da institucionalização em outros países do mundo, marcada pela concepção organicista, que tinha como pressuposto a ideia de a deficiência mental ser hereditária com evidências de degenerescência da espécie. Assim a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população. Nesta mesma ocasião, no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, a era da negligência (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Aos poucos, a influência da Europa foi tomando conta da colônia e teve um pequeno avanço, na história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996). A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p.29), nestas instituições.

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação.. Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas.

Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto com poucas ações para esse tipo de deficiência. Em cada época, as concepções de deficiência mental refletiam as expectativas sociais daquele momento histórico. Nesse contexto, a concepção de deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (1992), passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e conseqüentemente pela escola. Sob o rótulo de deficientes mentais, encontramos alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais.

No Brasil, a deficiência mental não era considerada como uma ameaça social nem como uma degenerescência da espécie. Ela era atribuída aos infortúnios ambientais, apesar da crença numa concepção organicista e patológica (MENDES, 1995). Jannuzzi (1992) nos mostrou que a defesa da educação dos deficientes mentais visava economia para os cofres públicos, pois assim evitaria a segregação destes em manicômios, asilos ou penitenciárias. Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais.

Nas décadas de 30 e 40 observamos várias mudanças na educação brasileira, como,

por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário, a fundação da Universidade de São Paulo etc. Podemos dizer que a educação do deficiente mental ficou à margem da sociedade, sem ter nenhum foco ou política pública para essa demanda. Neste período a preocupação era com as reformas na educação para as pessoas sem nenhuma deficiência ou considerada normais para a época.

No panorama mundial, a década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares.

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995).

Desse modo, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. Foi a partir dos anos 50, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim.

A primeira campanha foi feita em 1957, voltada para os deficientes auditivos – “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. Esta campanha tinha por objetivo promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil. Em seguida é criada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958. (MENDES 1995).

Dessa forma na década de 60, houve expansão maior de escolas de educação especial, em 1969 já havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, o quantitativo se quadriplicou em relação ao ano de 1960. Nos países desenvolvidos, na década de 70, houve uma intensa discussão sobre a integração de pessoas com deficiência mental na sociedade e no Brasil nesse momento houve a institucionalização com o planejamento de políticas públicas e na esfera mundial se expandiu ainda mais na década de 80, devido ao grande movimento de luta para assistir os direitos dos deficientes.

Essa década no Brasil foi marcada pela intensa luta social da população que era marginalizada. E havia muita intenção e poucas ações nas mudanças sociais, vários setores se manifestaram o que resultou na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que assegurou o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo Bueno (1994), é mínimo o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência mental, com o agravante de esse acesso servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população. No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns

avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas.

Segundo Bueno (1994), é mínimo o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência mental, com o agravante de esse acesso servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população. No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

O capítulo V da lei é voltado para a Educação Especial, no seu Artigo 58 expressa que a educação especial deve ser oferecida de preferência no ensino regular de ensino, porém quando necessário, deve haver apoio especializado. A realidade que vivenciamos é muito diferente da lei e ainda estão longe de serem alcançados, pois a escola ainda é muito carente de materiais pedagógicos e a formação dos professores ainda não está a contento para essa clientela.

Quanto a criação de leis já houve muito progresso, entretanto precisam realmente serem cumpridas, para garantirem essas conquistas e efetivarem no cotidiano escolar. Pois o governo ainda não conseguiu garantir a democratização do ensino, permitir e garantir de fato a permanência e o sucesso dos alunos da educação especial. Sabe-se que a integração do aluno deficiente foi um grande avanço social em relação ao período da segregação.

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Brasil estabeleceu metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro. Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. Teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se, por ser quantiquantitativa. Esta abordagem, segundo Sampieri (2013), O design envolve uma fase inicial de coleta e análise de dados qualitativos, seguida

por outra onde dados quantitativos são coletados e analisados.

A investigação teve uma abordagem quali-quantitativa na qual através dos pressupostos da pesquisa descritiva possibilita ao investigador por meio da coleta de dados quantificar e qualificar as informações obtidas.

A abordagem quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las através de percentuais, gráficos e tabelas. No enfoque qualitativo podemos dizer que o ambiente natural é a fonte para a coleta de dados, a pesquisa é descritiva e os dados analisados indutivamente.

Sendo assim, o estudo pretendeu-se desvelar os fatores relacionados as dificuldades na inclusão de alunos com deficiência, verificando se o processo metodológico do professor contribui para a sua aprendizagem e o que pode ser feito para melhorar esse processo.

Desenho de investigação (Triangulação concomitante)

A investigação pautou-se do método misto tendo uma preponderância qualitativa sobre a quantitativa “realmente cada estudo misto envolve um trabalho único e seu próprio design, é certamente uma tarefa ‘artesanal’; no entanto, podemos identificar modelos gerais de design que combinam métodos quantitativos e qualitativos, e que orientam a construção e o desenvolvimento do design específico. (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008). Assim, o pesquisador escolhe um design misto global e, em seguida, desenvolve um desenho específico para seu estudo.”

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Esse estudo teve como campo de pesquisa uma escola pública no município de Parintins, sobre Os desafios da educação inclusiva. A Escola Estadual Padre Jorge Frezzini é uma escola pública da rede estadual, mantida pela Secretaria de Qualidade da Educação – SEDUC, localizada na rua Armando Prado, número 100- Centro. Criada através do Decreto 1.212, de 10/09/68, legalmente conveniada e mantida pela SEDUC. Inaugurada no dia 10 de março de 1966, em cerimônia que contou com a presença de autoridades civis, políticas e eclesiais em honrosa celebração. A Escola Padre Jorge Frezzini, é uma das escolas mais tradicionais do município de Parintins com aproximadamente 05 (cinco) décadas.

É composta por 8 (oito) salas de aula, secretaria, sala de professores, sala de gestão, cozinha e 6 (seis) banheiros, auditório, biblioteca. A escola não possui sala de recursos multifuncionais (SRM) para atendimento do público da educação especial -AEE, quadra coberta para as aulas de educação física, assim como não possui adaptações adequadas para a acessibilidade, em período chuvoso a rua em frente fica alagada, ocasionando assim diversos problemas para adentrar na mesma.

Atualmente, atende alunos de 1º ao 5º do Ensino Fundamental, distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino), alunos que vêm de diferentes bairros da cidade e das proximidades da Escola, totalizando 443 alunos. Atende cerca de 12 alunos da educação especial que estudam na sala regular de ensino, todos tem necessidades específicas, nas quais requerem um trabalho dinâmico do professor para tornar o ambiente propício a aprendizagem e acolhimento dos discentes.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados estão apresentados em forma de gráficos e tabelas, os dados, desta pesquisa, foram coletados tendo como suporte 1 (um) Questionário: o Apêndice I. Foram aplicados aos sujeitos (Professores do Ensino Regular do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano).

Análise dos dados

Os dados depois de colhidos foram sistematizados, tabulados e informados através da descrição para a comprovação das hipóteses levantadas, conseguindo apresentar os elementos que prejudicam a inclusão nas séries iniciais do ensino fundamental.

Após a análise de todos os questionários foi possível conhecer algumas opiniões dos docentes acerca da educação inclusiva, a aprendizagem dos alunos, a participação da família, a formação continuada e os principais desafios do processo de inclusão do público da educação especial no ensino regular na escola estadual Padre Jorge Frezzini no ano de 2021.

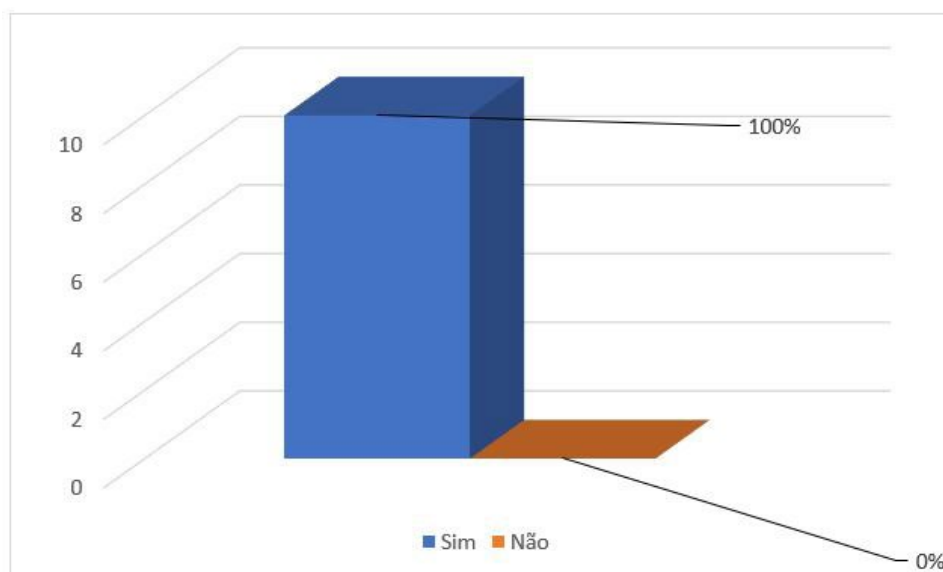
Resultados integrais da pesquisa

As análises estatísticas, que se propõem a explorar” Os desafios da Educação Inclusiva”, nesta pesquisa, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, dividiu-se os respondentes em 1 (um) grupo com 12 professores: GRUPO I: Respondentes professores do Ensino Regular da Coordenadoria de Educação de Parintins/AM.

Aplicou-se 1 (um) questionário fechado, dividido em 10 (dez) questões: Abordou-se os alunos com necessidades especiais, a adaptação diferenciada de atividades, formação do professor, cursos ofertados pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), tipos de deficiência, principais dificuldades para incluir os alunos, práticas metodológicas utilizadas, comportamento da família, a efetivação da inclusão e a aprendizagem dos discentes com necessidades especiais.

Utilizando-se para tantos números absolutos e percentuais, demonstrados em gráficos.

Gráfico 1 - Alunos com necessidades especiais.

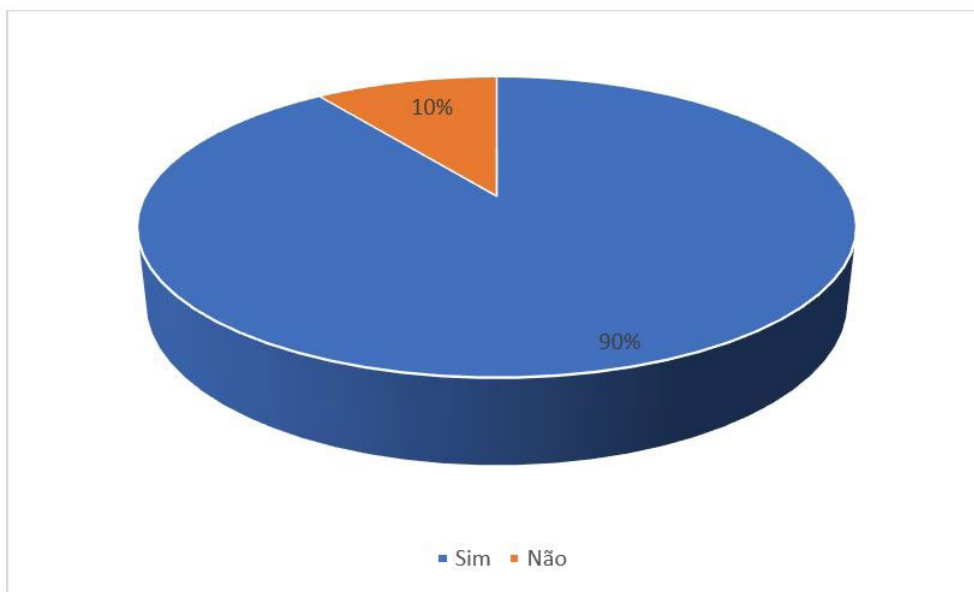


Fonte: Questionários da pesquisa/2021.

De acordo com a pesquisa realizada com 10 professores do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental I, buscou-se conhecer os alunos com necessidades especiais que estudam no ensino regular. De acordo com a coleta de dados constatou-se que 100% dos entrevistados responderam sim, então em todas as turmas estão inseridos discentes com laudo de deficiência. Deste modo, o resultado expõe o processo de inclusão na sala regular, onde os professores têm sob sua responsabilidade as diversas deficiências que necessitam de acompanhamento.

Nesse sentido a escola precisa está preparada para receber todos os estudantes com suas especificidades em todos os aspectos: aprendizagem, infraestrutura, psicossocial entre outros.

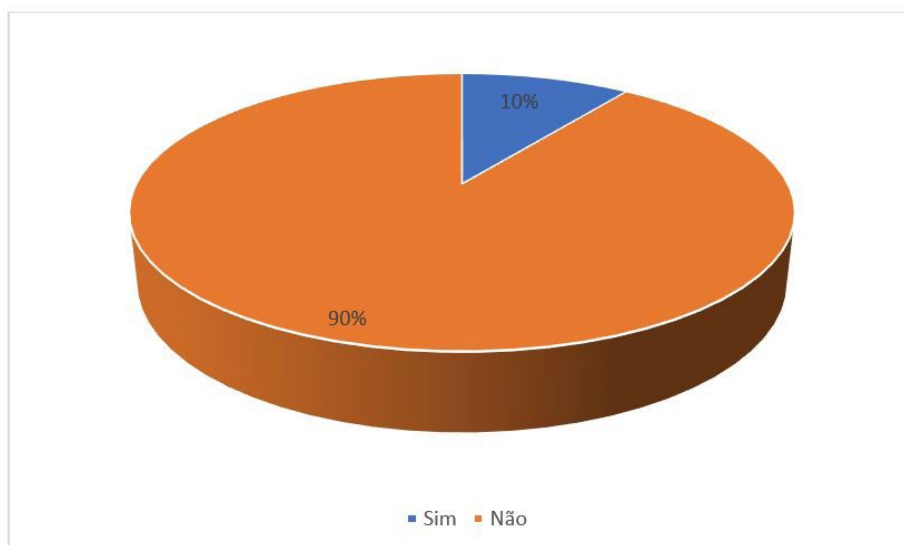
Gráfico 2 - Atividades adaptadas (diferenciadas)



Fonte: Questionários da pesquisa/2021.

Os dados apresentados pela amostra identificam que 90% dos entrevistados elaboram atividades adaptadas para seus alunos, isso reflete a responsabilidade e compromisso dos professores em relação a aprendizagem e inclusão, visto que os discentes precisam de um acompanhamento específico para evoluir e sentir-se inclusos.

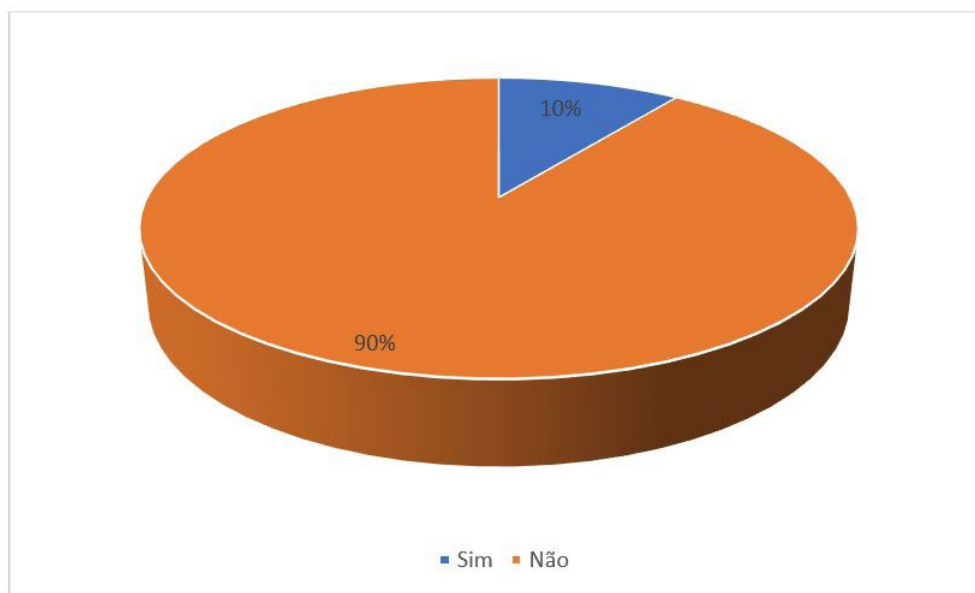
Gráfico 3 - Formação na área da Educação especial.



Fonte: Questionários da pesquisa/2021.

Sobre os cursos voltados para a educação especial verificou-se 90% dos docentes do ensino regular não possuem cursos na área em questão e somente 10% participaram de cursos, foi observado o número reduzido de docentes do ensino regular que possuem curso na área da inclusão, isso reflete a necessidade urgente de formação continuada nessa área, visto que a demanda é muito grande e os professores devem estar preparados para atender o público da educação especial.

Gráfico 4 - Cursos ofertados para Educação Especial pela SEDUC



Fonte: Questionários da pesquisa/2021.

Em análise da questão seis (6) que investigou se a Secretaria de Estado de Educação e qualidade de Ensino (SEDUC), ofertou cursos para atendimento dos alunos especiais, obteve-se os seguintes resultados: 10% dos docentes responderam sim, que a secretaria oferta cursos e 90% dos participantes alegaram que não. Os dados revelam que há ausência de cursos na área da educação especial para professores do ensino regular, pois ficou visível a necessidade de uma política de formação continuada na área da educação especial e inclusiva, sendo que a demanda é grande.

Segundo Libânio (1999) a formação continuada leva os professores a ação reflexiva pois com ela os professores poderão repensar as atividades considerando sua própria atuação no decorrer da aula avaliando os pontos positivos ou negativos buscando e alcançando melhorias no rendimento acadêmico de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o alicerce para o desenvolvimento para qualquer ser humano, incluindo os que necessitam uma maior atenção, é uma forma de garantir respeito e dignidade, por conseguinte possibilita o crescimento, mas na sua prática ainda é muito diferente do que é preconizado nas leis. A inclusão não pode ser vista como um simples movimento, mas principalmente como um processo de transformação, que deve obedecer todas as etapas e comprometimento.

Para que ocorra de fato, não basta somente que seja expresso nas leis, pois elas ser-

vem de ponto de partida para mudanças, mas é necessário que se vá mais além dos espaços como regular ou especial. Outro ponto relevante é o caminho a ser seguido é o de aceitação e valorização das diferenças e as diversidades, na busca constante do processo de inclusão, conseqüente transformar a escola em um espaço para todos.

Retomamos ao objetivo geral da pesquisa que tem como foco analisar os desafios da escola inclusiva no Ensino fundamental I na Escola Estadual Padre Jorge Frezzini no município de Parintins- AM em 2021.

Dessa forma, os dados obtidos foram mensurados em percentuais por gráficos e quadros, foram analisados os elementos da amostragem, para comprovar a veracidade dos fatos. Sendo assim, foi comprovada a hipótese levantada na pesquisa que a falta de cursos na área da educação especial dificulta o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Padre Jorge Frezzini.

Dessa maneira, um ponto que merece destaque é a falta de cursos no âmbito da inclusão ofertados pela Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino (SEDUC), pois independente da área ou série de atuação a necessidade da formação continuada, principalmente acerca do processo de inclusão e as necessidades especiais educacionais. Grande parte dos entrevistados não possui curso na área em questão e todos tem alunos com necessidades específicas em sala de aula. Sendo assim, é viável que além de participar de cursos de formação os professores pesquisem e preparem atividades diversificadas aos estudantes que necessitam.

Diante disso, tem-se a preocupação que a escola pesquisada não possui a sala de recursos multifuncionais a alunos da educação inclusiva por se tratar de um serviço de apoio à Educação Básica, neste sentido a inclusão dos alunos com necessidades especiais no processo educacional fica com uma lacuna a ser cumprida, porque é necessário que as duas partes estejam se convergindo, para dar bons resultados.

Também um fator negativo é a superlotação das salas de aulas, foi verificado em observação que em todas as salas há 34 alunos e possui salas com mais de um aluno com CID, sabemos que esse fator acarreta prejuízo na aprendizagem. Nesse sentido, a escola deve ser repensada na inclusão, pois incluir não é somente frequentar o ensino regular e sim garantir a aprendizagem.

Portanto, conclui-se que os objetivos foram alcançados respondendo a hipótese como verdadeira no embasamento aos prepostos das suposições confirmada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994.

HENÁNDEZ, Sampieri Roberto Metodologia de pesquisa/Roberto Hernádes Sampieri, Calos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio; tradução: Dais Vaz de Mores; Revisão técnica: Ana Gracinda

Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.-Porto Alegre: Penso, 2013.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

XIMENES Bruna A. A.; BALLONE Geraldo J. - Mutismo Seletivo - A criança que não fala com os outros, só em casa. Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/>, 2009. Acesso em 13 set.2021.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DIEZ A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Revista Inclusão, v.5, n.1, p. 16-25. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação - Universidad de Los Pueblo da Europa - UPE e Unidade de San Lourenço - PY T. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço - Asución- PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

abandono escolar 211, 213, 214, 215, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305
adultos 86, 88, 89, 210, 211, 214, 217, 219, 222
aluno 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177
alunos 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123
amazônicas 12, 17, 18, 21, 23, 24
aplicabilidade 125, 126
aprendizagem 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 226, 228, 229, 232, 234, 238, 240

B

BNCC 70, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 95
brincar 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96

C

classes multisseriadas 54, 55, 58, 59, 61, 62, 66
competências 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 39
concepções 28, 29, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 41
conhecimento 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 88, 89, 90, 91, 92, 94
conto 171, 174, 177
crianças 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95
cultural 211, 212, 223
curricular 69, 72
curriculares 84, 85

D

desafios 157, 158, 168
desenvolvimento 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 39
diário 170, 171, 174, 177
docente 29, 30, 41, 42, 88, 91, 94

E

educação 170
educação infantil 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97
educacionais 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 238, 239, 240

educar 85, 86
EJA 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 220, 223
ensino 4, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 239
ensino-aprendizagem 86
ensino fundamental 69, 140, 141, 142, 150, 152, 153
ensino médio 13
escola 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25
escola inclusiva 114, 115, 116, 118, 119, 123
escola inovadora 115
escolar 98, 99, 107, 108, 109, 110, 112
escrita 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168
estratégias 140, 141, 150, 276, 280, 282, 284
estratégias pedagógicas 141
estudantes 44, 46
estudos 44, 45, 47, 49, 51, 52
externos 126, 128

F

família 157, 159, 167, 168
famílias 116, 121, 122
ferramenta 12, 13, 15, 20, 23, 24, 25
formação 86, 88, 94, 95
formação continuada 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67

G

gênero 170, 171, 172, 174, 177
gestão democrática 275, 276, 277, 278, 279, 280, 284, 285
gestão participativa 115, 116, 117, 118
Gestão participativa 114, 124

I

infantil 244, 245, 246, 249, 252, 256, 257, 258
infantojuvenil 242, 244, 245, 252, 253, 256
inovadora 114, 115, 116
internos 126, 128

J

jogo 86, 87, 88, 97

jovens 210, 211, 214, 216, 217, 219, 222

L

leitura 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168

lendas 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 24, 25

letramento 170, 171, 172, 173, 174, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 253, 254, 256, 257

libras 260, 261, 272

língua portuguesa 69, 70, 225, 226, 234

literária 43, 44, 46, 50

literário 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 241, 242, 243, 244, 245, 252, 253, 254, 256, 257

literatura 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52

lúdica 86, 88, 91, 96

ludicidades 140, 141

M

metodologia 55

metodológico 84, 85

métodos de ensino 126, 129, 130

motoras 99, 103, 104, 106, 110, 111, 112

multissérie 55

P

pandemia 156, 167, 168

papel gestor 276, 286

pedagógica 12, 13, 17, 23, 24, 25

pedagógicas 140, 141, 142, 144, 153

políticos 211

práticas pedagógicas 141, 142, 144, 153

produção 12, 13, 14, 19, 20, 23, 24, 25

produção textual 12, 13, 14, 19, 20, 23, 24, 25

professor 45, 48, 51, 52

professores 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123

psicomotor 98, 99, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112

psicomotricidade 99, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 111, 112

S

sala de aula 28, 29, 33, 35, 36, 39

social 211, 215, 216, 218, 224

sonoro 267

surdos 259, 260, 261, 264, 265, 267, 268, 272, 273, 274

T

tecnologia 126, 157

tecnologias 157, 226, 227, 228, 229, 230, 238, 239

textual 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 24, 25

V

violência 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189,
190, 192, 193, 194



AYA EDITORA
2022