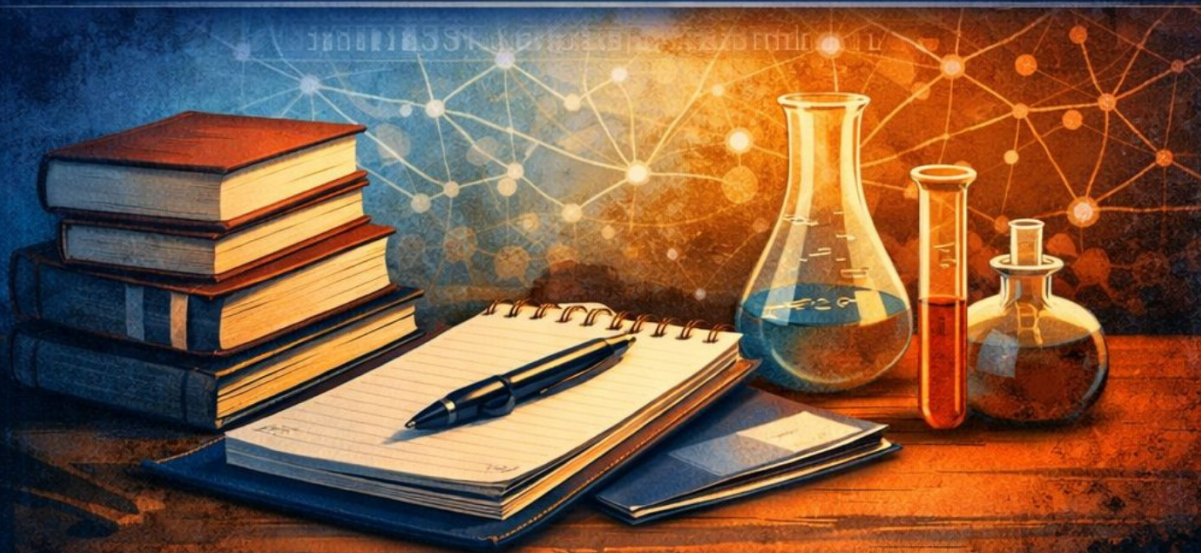




A PESQUISA

COMO PRINCÍPIO DE PROCEDIMENTO
— DA AÇÃO DOCENTE —



ORG. ARLINDO COSTA


INOVAR

**A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE PROCEDIMENTO DA
AÇÃO DOCENTE**



Organizador
Arlindo Costa

**A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE PROCEDIMENTO DA
AÇÃO DOCENTE**

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2026

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Editora Inovar

Capa: O organizador

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Prof. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Prof. Dra. Care Cristiane Hammes
Prof. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Prof. Dra. Dayse Marinho Martins
Prof. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Prof. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Prof. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Prof. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais
Prof. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Prof. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Prof. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Prof. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Prof. Dra. Roberta Oliveira Lima
Prof. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Prof. Dra. Susana Copertari
Prof. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

P474

1.ed. A pesquisa como princípio de procedimento da ação docente [livro eletrônico]
/ Organização de Arlindo Costa. – Campo Grande/MS: Inovar, 2026. 538p.
PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-5388-371-0

DOI 10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0

1. Pesquisa educacional. I. Costa, Arlindo (Organizador). II. Título

CDD 370.72

Índice para catálogo sistemático:

I. Pesquisa educacional

Janaina Ramos – Bibliotecária - CRB-8/9166

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Este livro detalha nos mínimos detalhes “recortes” (artigos) das dissertações e teses de professores mestres e doutores que estudaram na Unida (UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS) no Paraguai. Esses professores escreveram seus trabalhos a partir de temas vinculados às suas práticas pedagógicas no Estado de Amazonas, articulando ensino e pesquisa, da educação infantil ao ensino superior. Numa análise dos referidos artigos, constatou-se temas emergentes e a tentativa de solucionar os problemas identificados envolvendo diferentes públicos, desde gestores, pais, alunos e comunidade escolar. Na disciplina de Metodologia da Pesquisa nos cursos de Mestrado e Doutorado, enfatizou-se que pesquisar a prática é um desafio para todos os pesquisadores que visam descrever seus condicionantes e significar a ampla triangulação que se organiza entre valores, teorias e processos que ali se apresentam.

O presente livro tem por finalidade investigar as possíveis contribuições da Pedagogia à prática docente. É um livro indicado a todos os pesquisadores das práticas sociais, a pós-graduandos e professores em formação inicial e contínua, a trabalhadores sociais nas áreas de educação. Quem tiver acesso a este livro (público leitor) encontrará nos respectivos artigos diversos desafios dessa complexa abordagem metodológica, bem como relatos de pesquisas que ousaram construir conhecimentos na difícil tensionalidade entre ação e investigação, entre compreensão e transformação, e entre formação e informação, o que engrandece e respalda a produção teórico-prática dos autores dos artigos. Pergunta-se: Qual a importância da estrutura que engloba a educação e seus desdobramentos? Para os autores deste livro o processo educacional depende essencialmente da interação entre os envolvidos, seus trabalhos e seus respectivos papéis neste contexto.

No que se refere ao título do livro, o princípio de procedimento da ação docente refere-se ao conjunto de ações, estratégias, métodos e comportamentos planejados pelo professor para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Esses procedimentos são intervenções intencionais que determinam o **"como ensinar"**, colocando o aluno em contato direto com o objeto de conhecimento (fatos, fenômenos, conteúdos) para modificar sua conduta e facilitar a construção do saber. Uma boa leitura!

Dr Arlindo Costa
Professor organizador

DEDICATÓRIA

- A minha família pelo apoio na convicção de apoiar professores a relatarem suas práticas através de artigos;
- Aos professores inseridos neste livro com as contribuições através de artigos
- À Editora Inovar;
- Ao público leitor, razão de ser deste livro.
- À Karoline Carla pela sapiência e conectar os artigos com uma capa maravilhosa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	13
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA, APRESENTADA PELOS PROFESSORES EM SALAS MULTISSERIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I, DA ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO JORGE DO COUTO LOPES – MANACAPURU - AMAZONAS/BRASIL, NO PERÍODO DE 2024-2025	
Maria Rosangela Maciel Meireles	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_001	
CAPÍTULO 2	33
A COMPETÊNCIA LEITORA: O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Aline Ariane Feitosa da Silva	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_002	
CAPÍTULO 3	56
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: REFLEXO NO PÓS-PANDEMIA DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA ETELVINA LOCALIZADA NA CIDADE DE MANAUS-AM/BRASIL NO PERÍODO DE 2022-2023	
Maria Delzuite Pinheiro dos Santos	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_003	
CAPÍTULO 4	75
EDUCAÇÃO FÍSICA E A SURDEZ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Mayara Campos Rodrigues	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_004	
CAPÍTULO 5	91
O USO DO WHATSAPP COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: NO ENSINO FUNDAMENTAL - SÉRIES FINAIS - NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ROBERTO DOS SANTOS VIEIRA – AM – MUNICÍPIO DE MANAUS – ANO DE 2021	
Sueyde Sousa Duarte	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_005	

CAPÍTULO 6	116
AS DIFICULDADES DE ENSINAR RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS	
Berciane Vanda da Silva Martins	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_006	
CAPÍTULO 7	149
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS	
Calene Muller Hayek	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_007	
CAPÍTULO 8	177
DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO NOVO ENSINO MÉDIO: APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS ATRAVÉS DAS UCES EM CINCO ESCOLAS ESTADUAIS DE MANAUS-AM NO ANO DE 2024	
Calene Muller Hayek	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_008	
CAPÍTULO 9	207
O ENSINO DE ESPANHOL: UM ESTUDO DE CASO	
Calene Muller Hayek	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_009	
CAPÍTULO 10	230
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA/ESCRITA COM OS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA ESCOLA PROF.ª MARIA AMÉLIA NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2022-2023	
Frangermar Braga Madureira	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_010	
CAPÍTULO 11	250
EDUCAÇÃO FÍSICA E A SURDEZ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Mayara Campos Rodrigues	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_011	

CAPÍTULO 12..... 272

A LEITURA E A ESCRITA NA APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA MUNICIPAL JORGE AMADO EM MANAUS-AM

Camila Nobre Pinheiro

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_012

CAPÍTULO 13..... 289

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O USO DA HISTÓRIA DE VIDA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DA EJA NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MELO DE OLIVEIRA EM CODAJÁS AM/BR

Elcilene Araujo da Costa

Arlindo Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_013

CAPÍTULO 14..... 312

USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS – AMAZONAS/ BRASIL NO PERÍODO DE 2024 - 2025

Silvane Gonçalves Reis

Arlindo Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_014

CAPÍTULO 15..... 330

CRITÉRIOS EMPREGADOS NA ALOCAÇÃO DAS VERBAS DO FUNDEB PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REMUNERAÇÃO DOS GESTORES PARTICIPANTES DE CURSOS DE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANAUS / AMAZONAS – BRASIL, NO PERÍODO DE 2024 A 2025

Francisco Hermes Cavalcante de Lima

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_015

CAPÍTULO 16..... 362

O PAPEL DO PROFESSOR PARA ATUAR NO PROCESSO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA/ESCRITA COM OS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Frangermar Braga Madureira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_016

CAPÍTULO 17 378
O ENSINO DA MATEMÁTICA E A SUA IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO DOS ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE MARAÃ- AM/BRASIL

Valter Rodrigues Pessoa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_017

CAPÍTULO 18 395
O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS) NA E.M. JOSÉ AUGUSTO ROQUE DA CUNHA NO MUNICÍPIO DE MANAUS/AM NO ANO DE 2025

Maria Shirley Santos Carvalho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_018

CAPÍTULO 19 413
A INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM O PSICOPEDAGOGO

Maria Shirley Santos Carvalho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_019

CAPÍTULO 20 429
A PERCEPÇÃO DE INTERAÇÃO COM PROFESSORES NA ÓTICA DE UMA PSICOPEDAGOGA

Maria Shirley Santos Carvalho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_020

CAPÍTULO 21 442
BNCC - ABANDONO DAS DISCIPLINAS REGIONAIS DO BRASIL: A REDUÇÃO E/OU EXCLUSÃO DE DISCIPLINAS E/OU CONTEÚDO REGIONAIS NA ESCOLA MUNICIPAL ROSA SVERNER NO MUNICÍPIO DE MANAUS-AM/BR NO PERÍODO 2019-2021

Evelyn de Carvelho Ferreira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_021

CAPÍTULO 22 464
O PAPEL DO CURRÍCULO NO SUCESSO DA ESCOLA

Evelyn de Carvelho Ferreira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_022

CAPÍTULO 23..... 480
ENTRE A DESATENÇÃO E A INCOMPREENSÃO: DESAFIO
DOCENTE FRENTE AO TDAH NAS ESCOLAS DE MANAUS

Luistela Saraiva de Lucena

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_023

CAPÍTULO 24..... 498
LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA AFRO- BRASILEIRA: A
ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE NO CHÃO DA ESCOLA
ESTADUAL PROFESSOR SEBASTIÃO AUGUSTO LOUREIRO FILHO
NO MUNICÍPIO DE MANAUS – AMAZONAS

Geane Barbosa da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_024

CAPÍTULO 25.....516
DESAFIOS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA O PROCESSO DE
ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL DE
TEMPO INTEGRAL IRMÃ ADONAI POLITI NO ANO DE 2023 A 2024

Elcilene de Lucena Souza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-371-0_025

SOBRE O ORGANIZADOR 536

Arlindo Costa

ÍNDICE REMISSIVO..... 537

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA, APRESENTADA PELOS PROFESSORES EM SALAS MULTISSE-RIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I, DA ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO JORGE DO COUTO LOPES – MANACAPURU - AMAZO-NAS/BRASIL, NO PERÍODO DE 2024-2025

RURAL EDUCATION: CHALLENGES OF READING AND WRITING, PRE-SENTED BY TEACHERS IN MULTI-GRADE CLASSROOMS IN ELEMENTARY SCHOOL I, AT THE MÁRIO JORGE DO COUTO LOPES MUNICIPAL SCHOOL - MANACAPURU - AMAZONAS/BRAZIL, DURING THE PERIOD 2024-2025

Maria Rosangela Maciel Meireles

RESUMO

O estudo da Educação do Campo: Desafios da leitura e escrita, apresentada pelos professores em salas multisseriadas no Ensino Fundamental i, da Escola Municipal Mário Jorge do Couto Lopes - Manacapuru -Am, aborda uma problemática que atinge milhares de brasileiros durante anos, destacando-se por ser de grande extensão no meio da educação, retratam-se das dificuldades de aprendizagem na alfabetização e letramento, entretanto tendo como base uma pesquisa que visa analisar as reais situações em uma escola onde ainda se encontra classe multisseriada, aquelas em alunos são submetidos a estudar juntos, sendo que os mesmos são de faixa etária diferente e anos escolares diversos, trazendo assim causas e consequências exorbitantes, mediante a isso se entende que o professor tem um papel de grande importância na resolução dessa possível dificuldade, uma vez que o mesmo é real descobridor dos problemas, sendo que o mesmo conta com a ajuda e o auxílio do resto do corpo docente da escola. A abordagem metodológica para esse trabalho será qualitativa. Entretanto os estudantes apresentam essas dificuldades por diversos fatores englobados em suas rotinas, influenciando assim negativamente seu desempenho em sala de aula, uma vez que a dificuldade é variável, pois os casos

ocorrem de diversas formas. Para se entender melhor sobre tal temática, o presente estudo foi baseado nos pensamentos de alguns filósofos, onde os mesmos decorrem do tema acima citado. Neste sentido buscamos com essa pesquisa maiores conhecimentos dentro de seus princípios educacionais, tendo como perspectiva desenvolver a capacidade de análise, considerando aspectos teórico-práticos de sala de aula multisseriada e locais de aprendizagens.

Palavras-chave: Dificuldades. Aprendizagem. Alfabetização. Turma multisseriada.

ABSTRACT

The study of Rural Education: Challenges in Reading and Writing, presented by teachers in multi-grade classrooms in Elementary School I, at the Mário Jorge do Couto Lopes Municipal School - Manacapuru - AM, addresses a problem that has affected thousands of Brazilians for years, standing out for its widespread impact on education. It portrays the learning difficulties in literacy and reading comprehension. However, based on research that aims to analyze the real situations in a school where multi-grade classes are still found, where students are subjected to studying together, even though they are of different age groups and school years, this brings exorbitant causes and consequences. Therefore, it is understood that the teacher plays a very important role in resolving this potential difficulty, since they are the true discoverer of the problems, and they have the help and assistance of the rest of the school's teaching staff. The methodological approach for this work will be qualitative. However, students experience these difficulties due to various factors encompassed in their routines, thus negatively influencing their classroom performance, since the difficulty is variable, as the cases occur in diverse ways. To better understand this topic, the present study was based on the thoughts of some philosophers, whose ideas stem from the aforementioned theme. In this sense, this research seeks greater knowledge within its educational principles, aiming to develop analytical skills, considering theoretical and practical aspects of multi-grade classrooms and learning environments.

Keywords: Difficulties. Learning. Literacy. Multigrade classroom.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação nas turmas do ensino fundamental I, logo se vem ao pensamento o quão difícil e árdua a tarefa de ministrar aulas nessas turmas de 1º ao 5º ano, redobrando ainda mais os trabalhos quando se trata de classe de muitos alunos, e turmas de multisseriada onde professores terão que ter aptidão e responsabilidade para assim ter êxito em suas atividades escolares.

Esse trabalho decorre através da execução de atividades pedagógicas, onde educadores terão como missão a realizar dessa tarefa, mesmo que essa se torna árdua e repetitiva com o passar dos dias, se fazendo de suma importância que o aluno tenha a seu dispor a busca pelo conhecimento da estrutura da leitura e da escrita entre outros para que assim possa desenvolver sua aprendizagem.

O interesse pelo tema tem como **justificativa** visto a constatação de que muitos alunos fracassaram na escola principalmente na alfabetização das turmas Multisseriada da Escola Municipal Mário Jorge do Couto Lopes, porque não conseguiam identificar letras e sons e, escreviam conforme pronunciavam e ouviam. Considerando o exposto, o estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica relacionada, conhecer a realidade do aluno com seus anseios e opiniões podendo a partir desta coleta de dados pontuar as causas dessas dificuldades.

Entretanto muita das vezes os educadores executam suas funções com muita responsabilidade neste caso sua metodologia será bem sucedida e eficaz em relação à maneira de ensinar onde saberão se sobressair de situações de alunos com dificuldades ou mesmo ir à busca de soluções, embora ainda existam profissionais da área que causam indignação, pois não trabalham como deveriam, sendo que os mesmo desta forma não estão aptos e totalmente capacitados a receber alunos com esse tipo de problemática, uma vez que os mesmo não estarão interessados de forma alguma pelo desenvolvimento do aluno, muitas das vezes trabalhando de forma tradicional onde tratam os alunos como depósitos de informações, despertando nos alunos aumento do desinteresse em relação às aulas, acarretando assim sua desistência escolar ou seu fracasso na aprendizagem.

Uma situação que é mais um advento nesse processo de ensino-aprendizagem é de trabalho do professor nas salas multisseriadas é que a escola que foi feita a observação da temática de estudo dessa pesquisa, é a localidade que é de várzea, parte do ano está alagado e a outra parte seca, o que dificulta o discente está presente em sala de aula.

Uma realidade de quem vive na área de várzea e estuda em classes multisseriadas que necessita ser desmistificada e conhecida em suas formas de atuação e peculiaridades, da sua vivência para que possamos ter uma compreensão sobre a funcionalidade e para que a escola está destinada. A escola multisseriada predominante no campo é uma realidade cheia de contradições, na sua origem dentro do contexto histórico colonialista, perdurou por décadas, no cenário da educação brasileira enquanto visíveis modificações ocorriam pelos movimentos sociais e mudanças políticas e econômicas na sociedade, foi de fato nos primórdios da organização escolar, a maneira de alfabetizar e levar o conhecimento a sociedade do campo com sua diversidade cultural seus saberes e seu modo peculiar de viver.

Questionada pelo modelo, a escola multisseriada tem suas contestações frente à continuidade da sua existência, dependendo quais os rumos a serem tomados, esta escola ainda é parte integrante na educação do campo e o principal viés de acesso à educação, pois devido a logística e sua demografia.

Este trabalho dissertativo evidencia sua relevância porque é procedente a necessidade de educar as crianças desde cedo, nesta virtuosa e desafiadora temática, para que no perfazer do amanhã não seja necessário puni-las tão quanto ou igual àqueles que servem de referências negativas a uma sociedade que deveria externar bons exemplos de ordem e progresso.

Dito isto, a **pergunta central** que deu origem a pesquisa foi construída a partir de experiências empíricas, de dados da realidade concreta e de leituras teóricas sobre a Educação do Campo, que assim explicitamos: qual a realidade das classes Multisseriada no que se refere à formação e às condições de trabalho dos professores da fase inicial do Ensino Fundamental do campo, no processo de leitura e

escrita na EMEF: Mário Jorge do Couto Lopes no município de Manacapuru-AM?

Para melhor compreensão no desenvolvimento deste trabalhos, em seguida temos as **perguntas específicas** que nos ajudarão a elucidar a temática abordada a) Por que a falta e interesse do discente, é um desafio para o professor em sala de Multisseriada? b) A família está cumprindo seu papel no processo ensino aprendizagem? c) Quais são as dificuldades enfrentadas por seus docentes e discentes, levando-se em consideração a observância de alguns aspectos principais: o projeto político pedagógico implementado na instituição, o processo de ensino-aprendizagem, a infraestrutura do ambiente escolar, as classes Multisseriada, a formação dos docentes e as disparidades com relação às escolas urbanas. d) Quais são os desafios e dificuldades na prática docente nas classes Multisseriada?

Onde o **objetivo geral** proposto foi: Refletir sobre as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, as dificuldades enfrentadas pelos professores das classes multisseriadas na sua formação, prática pedagógica, em especial, na metodologia utilizada em sala de aula. Seguido dos **objetivos específicos**: a) Demonstrar como ocorre a prática pedagógica do professor em sala de aula no que tange ao processo de alfabetização e letramento; b) Abordar alguns dos aspectos mais importantes para compreender a importância da alfabetização e letramento; c) Conhecer os desafios dos(as) docentes que atuam em classes multisseriadas no processo de ensino aprendizagem na EMEF: Mário Jorge do Couto Lopes; d) Analisar o processo de ensino aprendizagem no cotidiano multisseriado da referida escola, identificando os fatores sócios educacionais que levaram a escola a adotar a alternativa multisseriada, investigando as práticas educativas (planejamento e metodologias de ensino) que as professoras da escola desenvolvem e compreender a gestão do ensino que as professoras enfrentam na sua prática cotidiana na vivência multisseriada.

Assim, surge em meio a essa situação a **hipótese** a caracterização dos sujeitos e o funcionamento da sala de aula com turma multisseriada. Retrata-se também o real papel do professor, quais as metodologias adequadas a serem utilizadas, buscando sempre a ajuda de

uma equipe multidisciplinar para promover o encaminhamento e o acompanhamento adequado, de modo que o aluno possa ser avaliado nas suas dificuldades, para assim receber intervenções efetivas, com o objetivo de superar esses distúrbios.

Destacar também que o ambiente escolar é muito importante para fornecer soluções, buscando condições adequadas para a aprendizagem, portanto percebe-se que neste contexto a escola juntamente com a família são umas das grandes responsáveis pela superação dessas dificuldades uma vez que se ambos estiverem juntos certamente obterão sucesso em relação a aprendizagem. As salas multisseriadas algumas vezes são rotuladas como sendo sinônimo de atraso e de baixa qualidade por pessoas que desconhecem a realidade e os desafios desta jornada acadêmica por se tratar de turmas compostas por várias séries, com um único professor, localizadas, em sua grande maioria, em localidades rurais, com estruturas física e material precárias.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EM SALAS MULTISSERIADAS

Com uma prática pedagógica adequada, é possível criar um ambiente de aprendizado rico e inclusivo. O professor deve ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a autonomia e a criatividade dos alunos. Dessa forma, é possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, a prática pedagógica do professor em salas multisseriadas se torna um desafio, mas também uma oportunidade de criar um ambiente de aprendizado inovador, com dedicação e formação, o professor pode superar os obstáculos e oferecer uma educação de qualidade, o sucesso dos alunos depende diretamente da capacidade do professor de adaptar-se às necessidades deles.

Segundo OLIVEIRA, (2002) a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc,

a partir do seu contato com a realidade o meio ambiente e outras pessoas.

A alfabetização e o letramento em salas multisseriadas são desafios complexos que exigem uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz do professor. As salas multisseriadas, caracterizadas pela presença de alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, demandam estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais e coletivas.

A alfabetização, enquanto processo de aquisição da leitura e da escrita, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. No entanto, em salas multisseriadas, a alfabetização pode ser um desafio devido à diversidade de níveis de desenvolvimento e de experiências prévias desse professor.

O letramento, por sua vez, envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para comunicar-se e resolver problemas. Em salas multisseriadas, o letramento pode ser potencializado pela diversidade de perspectivas e experiências, mas também pode ser prejudicado pela falta de oportunidades de prática.

1.2 AS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS TURMAS MULTISSERIADAS.

O processo ensino aprendizagem nas turmas multisseriadas se tornou enriquecido com as novas tecnologias e a educação nessas turmas ganha qualidade, pois a mesma é uma ferramenta poderosa que vem inovando o sistema educacional. As tecnologias estão à disposição do professor cabe a esse profissional inovar o ensino proporcionando a seus alunados o contato com a maior diversidade de conhecimento na sua aprendizagem. É muito importante descrever os desafios do educador ao fazer uso adequado das tecnologias, pois a mesma deve ser vista como gerador de saberes e de oportunidades, através dos conhecimentos socializados por meio das metodologias.

De acordo com Sancho (1998, p.27): A tecnologia não é simplesmente um meio e sim uma forma de vida, um habitat humano. Não foram as máquinas que assumiram o comando da sociedade, mas os

homens que fizeram, e continuaram fazendo, a opção política por utilizá-la.

É importante que o professor esteja preparado para lidar com as novas tecnologias criando um ambiente favorável ao desenvolvimento de competência e habilidade de cada alunado e da integração da turma, porém precisa cada vez mais se atualizar as novas tecnologias para que a educação possa avançar cada vez mais. Para tanto professor e aluno devem avaliar sua capacidade e potência, ao lidar com o modelo do sistema escolar mediado às tecnologias, posto que o modelo tradicional se configurou como espaço de transmissão de conhecimentos, habilidade e técnicas desenvolvidas, além de garantir o progresso da educação. Souza (1994) registra que: Uma aventura cooperativa entre professor e aluno é que estes devem ser avaliados em suas capacidades, seus ganhos acadêmicos, suas potencialidades e seu ajustamento social e pessoal.

Na medida em que os professores vão aprendendo os princípios básicos da tecnologia, eles precisam ser imersos em um ambiente que construa os elos entre tecnologia, a instrução e a aprendizagem. Sandholtz, et al (1997, p.81) ressalta que: “Quando os professores reconhecem que o uso da tecnologia pode trazer benefícios a eles e aos alunos, eles estarão mais dispostos a investir o tempo e o esforço adicionais necessários para integrá-la na sala de aula”.

1.3 A LEITURA E A ESCRITA: DESENVOLVENDO HABILIDADES

As crianças não nascem com dificuldades escolares, mas elas aparecem ao longo do processo de aprendizagem, e a dificuldade na leitura e na escrita tem sido reconhecida como um dos fatores que interferem no aprendizado e na autoestima do aluno. Assim, a postura adotada pelos professores em sala de aula pode ter um papel determinante na superação desta dificuldade.

O professor deve transmitir à criança confiança e compreensão e evitar transmitir aflição e agonia diante das dificuldades que o aluno apresenta. É importante que eles transmitam à criança que entendem a razão das suas dificuldades de aprendizagem e busquem métodos

adequados para orientar o conteúdo e facilitar a compreensão e o aprendizado.

No campo educacional, vários são os questionamentos que envolvem a problemática com essa temática nas séries iniciais de turmas multisseriadas as quais são bastante comentadas, pois existe grande preocupação na formação dos discentes, práticas educativas que não podem ser obstruídas das determinações econômicas, políticas ideológicas e das forças produtivas sociais.

Ao buscar o que as pessoas pensam e como elas veem a realidade a qual estão inseridas, foi possível identificar qual a sua consciência perante o processo investigado na turma de alunos estudada, bem como, sua comunicação perante uma realidade de muitos alunos que ainda tem grandes dificuldades de ler fluentemente e com interpretação dos enunciados.

A dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita é uma dificuldade que algumas crianças apresentam pode ser superada ao longo do processo educacional com a ajuda de um professor bem qualificado e interessado em trabalhar com a criança com dificuldade.

É importante notar que os indivíduos com essa dificuldade possuem outras habilidades e facilidades para aprender, permitindo a compensação e a superação das dificuldades iniciais. Isso indica que estes indivíduos não são “burros” como muitos os rotulam, e que podem alcançar o sucesso em sua vida social e profissional desde que recebam a atenção e orientações necessárias.

A educação leva o indivíduo a adquirir sua liberdade, buscando conceitos de mundo no qual ele faz parte, dando lhes um novo horizonte e uma nova responsabilidade. Essa libertação se dá principalmente através da leitura e escrita, isso se dá por causa de uma liberdade de expressão com a organização do pensamento.

A dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita nas séries iniciais, tem se mostrado bastante problemática para os professores, pois os mesmos têm enfrentado através da diferenciação nas atividades pedagógicas da sala multisseriada, mais um número significativo de crianças acaba por ser reprovado devido, ter dificuldades na leitura e escrita.

Contudo, quando a criança entra na escola, já traz consigo diversos elementos culturais e sociais que foram aprendidos na família. Isto envolve linguagem, vocabulários, valores culturais que devem ser respeitados pelo conhecimento que a criança traz para a escola.

Entende-se que atualmente, há uma necessidade muito grande em saber ler e escrever corretamente, num passado não distante, a preocupação com analfabetismo era apenas o ensino das primeiras letras, desta forma pode se dizer alfabetização aquele que mal sabia escrever o nome, hoje esta questão tornou um novo rumo, exige-se muito mais do que simplesmente escrever uns bilhetes é necessário que vá muito além disso.

2 METODOLOGIA

Ao analisar detalhadamente as características e propriedades do objeto de estudo, os pesquisadores podem qualificar as causas subjacentes dos problemas e desenvolver com base nesses dados soluções eficazes para temática abordada. Isso não apenas contribui para a resolução de problemas específicos, mas também permite a identificação de oportunidades para melhoria e inovação. A figura abaixo exemplifica de modo sucinto esta pesquisa.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem científica que busca compreender fenômenos sociais e humanos em profundidade. Segundo Flick (2013), a pesquisa qualitativa é uma forma de entender a complexidade da vida social e os significados que as pessoas atribuem às suas experiências. A pesquisa qualitativa é particularmente útil para explorar temas complexos e pouco estudados, como destaca Silverman (2013).

Os participantes da pesquisa foram 36 pessoas sendo um gestor, cinco professores, 30 alunos. Os alunos possuem faixa etária de 05 a 12 anos de idade.

Como técnicas de coletas de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas, as quais seguiram um roteiro com algumas perguntas previamente elaboradas. Segundo André (2013, p.100) “consiste em elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que

podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações”.

Sendo assim essa técnica consiste em preparar questionamentos relacionados com os objetivos da investigação deixando claro aos interrogados, os respondentes, que não poderão simplificar as respostas apenas com sim ou não. Dessa maneira, os mesmos terão que ser objetivos ao responder tais questionamentos. Sendo assim, cada pergunta deverá adaptar-se às características individuais da realidade de cada pessoa questionada para que os dados sejam analisados posteriormente.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Análise dos dados qualitativos envolveu a comparação dos resultados das entrevistas realizadas com alunos professora e da caracterização do público que a escola atende. Análise os dados qualitativos nos mostram uma realidade repleta de obstáculos no processo ensino-aprendizagem dessas turmas multisseriadas.

Entretanto, percebemos uma dedicação dos professores observado, mesmo com a dificuldade e desafios da sala cheia de alunos em diversos níveis de ensino que vão do pré-escolar ao quinto ano do ensino fundamental uma força de vontade grande no cotidiano da sala de aula. Dessa escola existem outras escolas anexas que também devido a logística não permite que tenham turmas de um só nível, a localidade não tem alunos suficiente para que seja diferente, devido a essa necessidade a sala multisseriadas é a única alternativa para que esses alunos tenham educação escolar.

Tal percepção, veio de professores que mesmo sabendo desses desafios não desistem e de acordo aos materiais didáticos que eles têm fazem o possível para oferecer o ensino de qualidade aos alunos é necessária uma cooperação mútua entre escola e família para que dê certo esse tipo de ensino.

Olhar para a relação escola-comunidade nos coloca como compromisso vislumbrar de forma mais ampla os sujeitos e suas relações

de forma a abarcar além das famílias o coletivo formado por elas em vias de compreender como e até que ponto suas características organizativas próprias e sua interação com a escola afetam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa realizada demonstra que a trajetória histórica que os cursos de licenciatura são demarcados por pequenos avanços e vários retrocessos na formação dos professores e pedagogos, mas nenhum curso prepara o professor para uma turma multisseriada. As descontinuidades deste processo sinalizam a interferência de inúmeros fatores políticos e culturais. Dentre eles destacam-se de um lado a ausência de uma política de estado que manifeste uma preocupação real em garantir a necessária formação inicial docente com a qualidade que demanda a sociedade contemporânea e de outro, o conflito institucional revelado, entre outros indicadores, pela permanência do posicionamento dos acadêmicos em relação à natureza e o valor do conhecimento científico.

De acordo com Delors, (2003):

[...] ao tratar do professor e seu fazer explicita que para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade, [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países. Partindo dessa afirmação podemos compreender que para bem realizar suas atividades é necessário que busque novas formas de trabalhar conteúdos, assim, podendo tornar o cotidiano mais leve. (pág.121)

A escola do campo é uma escola que está inserida na realidade da comunidade a qual pertence, que fortalece o povo que é sujeito social, possuindo sua própria história, sua cultura, porém mobiliza uma atuação em prol da luta de um coletivo. Apesar disso, CALDART (2001) afirma que “sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo” (p.44).

Com o princípio de formação continuada pautada em competências, o Ministério da Educação e Cultura - MEC procurou fomentar os “Parâmetros Curriculares em Ação” com o objetivo de “incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para

que ambos pudessem oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos” (Fundação Victor Civita, 2011).

Percebemos com essa pesquisa que nos dias atuais, a família tem entregado para a escola o encargo de ensinar seus filhos e acredita que os mestres contagiem valores morais, regras e conduta, desde seus hábitos higiênicos até boas maneiras. Alegando que trabalham cada vez mais, e não tem tempo para zelar dos filhos. Além disso, esperam que instrua em direção ampla é função da escola.

O âmbito escolar assegura o resultado do procedimento educacional, precisa e muito do desempenho e colaboração da família, que precisa estar cuidadosa a todas as áreas no crescimento do estudante, sendo a escola responsável por abrir espaços para a participação das famílias na tomada de decisões administrativas e pedagógicas o que acaba favorecendo e facilitando a educação dos estudantes.

A introdução da metodologia ativa durante a fase de imersão foi um diferencial importante. Essa abordagem estimulou os professores a explorarem estratégias pedagógicas inovadoras, como atividades de resolução de problemas e interdisciplinares, promovendo maior engajamento dos alunos e facilitando a construção de conhecimentos de forma mais dinâmica e participativa.

Essa colaboração entre a pesquisadora e os professores, aliada ao uso da metodologia ativa, potencializou o processo de elaboração das atividades, garantindo maior alinhamento com os objetivos da pesquisa e com as necessidades pedagógicas dos alunos.

Fizemos a análise do professor nesse processo educacional que é trabalhar em classe de multisseriadas, na zona rural com todos os desafios durante o ano letivo, que iniciam desde o período da cheia dos rios até o período da Vazante, onde os alunos em um certo período do ano letivo não conseguem chegar até a escola devido as grandes distâncias e os barcos não passam, ou não tem condições de fazer o transporte dos alunos e fica inviável e perigoso o trajeto até a escola.

Conforme já mencionado anteriormente, esta etapa da pesquisa precisou ser redirecionada em razão da suspensão das aulas, causada pela severa seca que comprometeu o acesso logístico à escola. Essa adversidade impôs uma reavaliação do planejamento inicial e reforçou

a necessidade de adaptações e flexibilidade para garantir a continuidade do processo educativo e da pesquisa em andamento.

A entrega dos Cadernos de Atividades exigiu uma logística bem planejada. Os professores se organizaram em dois grupos: um responsável pela “parte de cima” da comunidade, referida como o lado esquerdo em relação ao fluxo do rio, e outro pela “parte de baixo”, correspondente à direção para onde o rio corre. Essa divisão permitiu que as atividades chegassem a todos os alunos, mesmo em áreas de difícil acesso, e demonstrou o comprometimento da equipe escolar com a aprendizagem dos estudantes.



CONCLUSÃO

A Educação é base na formação e desenvolvimento da criança e do adolescente. Desde a infância começam a receber princípios básicos para viver em sociedade e exercer cidadania. Percebemos que tudo que reproduzimos é fruto de toda estrutura educacional que nos é transmitido em família, escola e sociedade.

Não devemos nos eximir do nosso dever como responsável e transferir nossa obrigação para escola. Para ser uma parceria realmente de sucesso é imprescindível que cada saiba exatamente quais suas atribuições, respeitando por suas particularidades.

Quando observamos algumas vezes nas redes sócias ataques à educação, torna-se indispensável refletirmos acerca do papel da escola para além do âmbito econômico. Os grandes países ocidentais reafirmam constantemente a necessidade da consolidação da cultura democrática na nova ordem mundial, quando, curiosamente, ainda sofremos para trazer parte dessa cultura para dentro da escola.

O ideal é que a sociedade e a escola tracem as mesmas metas favorecendo ao educando uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar complicadas situações que surgem na sociedade. Verificou-se a participação da sociedade, diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos.

Desta forma, explanamos um breve diagnostico sobre as dificuldades de aprendizagem nas salas multisseriadas, sendo que a pesquisa buscou focar na problemática da referida escola acima citada, onde ainda se encontram turmas multisseriadas, uma vez que a mesma não realiza com êxito suas tarefas, seguindo os paradigmas que falam que a educação deve ser um meio propiciador de condições que possibilitam o poder de manifestação e expressão externa ao educando.

Retrata-se também o real papel do professor, quais as metodologias adequadas a serem utilizadas, buscando sempre a ajuda de uma equipe multidisciplinar para promover o encaminhamento e o acompanhamento adequado, de modo que o aluno possa ser avaliado nas suas dificuldades, para assim receber intervenções efetivas, com o objetivo de superar esses distúrbios.

Destacando também que o ambiente escolar é muito importante para fornecer soluções, buscando condições adequadas para a aprendizagem, portanto percebe-se que neste contexto a escola juntamente com a família são umas das grandes responsáveis pela superação dessas dificuldades uma vez que se ambos estiverem juntos certamente obterão sucesso em relação a aprendizagem.

A preferência por projetos pedagógicos como estratégia educativa demonstra o potencial transformador dessa abordagem, mas

também evidencia a necessidade de maior suporte institucional e capacitação para que os professores possam utilizá-la de forma eficaz.

No entanto, observa-se que muitos professores não utilizam, com a frequência esperada, os documentos norteadores consideradas "mães" das diretrizes pedagógicas, como currículos oficiais ou propostas pedagógicas institucionais. Esses documentos deveriam servir como base para o planejamento e a condução das atividades educacionais, mas sua aplicação limitada aponta para desafios que podem incluir falta de formação continuada, dificuldade de acesso ou até a falta de clareza sobre como integrá-los à prática docente.

Inspirada pela pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, essa abordagem enfatiza a necessidade de vincular o ensino à realidade concreta dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora. Para Freire, a educação vai além da transmissão de conteúdos: é um processo dialógico que exige a reflexão crítica sobre o mundo e o compromisso com a transformação social.

Dessa forma, é essencial reforçar a formação e o suporte aos professores para que compreendam e utilizem esses documentos como instrumentos valiosos no processo educativo. Além disso, é necessário que as propostas pedagógicas respeitem e dialoguem com as especificidades locais, permitindo que os educadores tenham autonomia para adaptar as diretrizes de acordo com as necessidades de seus alunos. Esse equilíbrio entre orientação normativa e contextualização prática é um passo essencial para promover uma educação de qualidade e alinhada aos princípios de uma pedagogia crítica.

O direito à educação realiza o princípio da dignidade humana no plano individual e coletivo. Nesse sentido, ele necessariamente promove a igualdade real e inclui as pessoas na diversidade e na diferença. Para implementar o direito humano à educação, a Educação Infantil é uma medida indispensável que deve estar integrada a oportunidades de educação formal e informal permanentes de modo a assegurar a todos a inclusão social e econômica em uma sociedade globalizada de transformações potencializadas pelas inovações tecnológicas.

Por outro lado, a diversidade cultural e o direito à diferença também devem ser observados na educação. Para tanto, os educadores

devem assumir a tarefa de quebrar o silêncio sobre a diversidade e revelar o invisível. Em segundo lugar, devem atuar conforme o paradigma do pensamento complexo, único capaz de abarcar a diversidade humana e de permitir a adaptação às diferenças e a um mundo em constante transformação em todos os planos, do biofísico ao econômico, político e sociocultural.

Vale ressaltar que a sociedade é um espaço onde há muita diversidade, na escola não é diferente, a diversidade presente em todos os espaços precisa ser contemplada e tratada com igualdade, propondo atividades que retratem a realidade, em prol do respeito a si próprio e ao outro, prevenindo situações de violência, discriminação, bullying, entre outros na sala com vários alunos de diversos níveis, evitando conflitos desnecessários e que atrapalhem o pedagógico da sala.

A escola deve ser lugar de proteção e acolhimento do aluno, pensar no desenvolvimento da pessoa humana como inerente a direitos e deveres, no adulto que ele será amanhã e no papel da instituição na formação deste homem. A união fará a diferença, para que se possa criar planos e implementá-los, em prol da valorização de nossas crianças, adolescentes e jovens que terão seus direitos atendidos e efetivados. Para tanto, deve-se trabalhar avaliando, admitindo, animando e agindo, pensando no cotidiano da escola, aliados a literatura científica em prol de respeito e de garantia dos direitos do homem, tornando assim o aluno como protagonista.

No cenário educacional, há protagonistas tradicionais e protagonistas educadores. Este cenário abrange o espaço físico da escola e o espaço virtual, no qual os dois podem exercer seu papel. Uma aula utilizando como recurso o quadro de giz ou o computador, pode ser tradicional ou construtivista, vai depender da postura metodológica do professor. A tarefa de ensinar/educar e a de aprender, isto é, o processo de ensino-aprendizagem e a de saber o conteúdo do ensino, é algo comum tanto ao professor tradicional quanto ao professor educador.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set 2025.
- _____. **Constituição Federal do Brasil - 1988**. Brasil, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11.09.2025.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação.
- _____. Estatuto da criança e do adolescente (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- _____. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB [recurso eletrônico]: **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. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- _____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, Conselho Nacional de Assistência Social, 2006b.
- CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento**. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S.; Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 2ª Edição: setembro 2001.
- CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. Por uma educação do campo. **São Paulo**, 2008.
- CORRÊA, Roberto Lobato. As pequenas cidades na confluência do urbano e do rural. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 15, n. 3, p. 5-12, 2011.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização se o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo. Scipione. 1997
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos de se completam.** 39 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação e mudança.** 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. **Política e educação.** Organização Ana Maria de Araújo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). **Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** Junho 2011. Disponível em: < http://www.institutouni-banco.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf > acesso em 20 de ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S.A.M. **Transgressão Do Paradigma Da (Multi)Seriização Como Referência Para A Construção Da Escola Pública Do Campo.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p.1165-1182, 2014.

JONASSEN, David. **Computadores em sala de aula.** Modela para crítico pensamento. Nova York: aprendiz, 1996.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação.** Editora Papirus. Campinas, SP, 8ª edição, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral.** Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, Ano XIII, Ago/Out 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.) **Vidas de professores.** Lisboa: Porto, 1992.

_____. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. **A escola Rural da Vila da Paz um ensaio etnográfico.** 2002. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Curso de Pós-graduação em Agriculturas familiares e desenvolvimento sustentável, Belém, 2002.

SANTOS, L. C. **Técnicas de coleta de dados: instrumentos de coleta de dados.** Disponível em: <www.lcsantos.pro.br/arquivos/Tecnicas_de_Coleta_de_Dados22022007-104857.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

SOUZA, A.; LIMA, R. Metodologias ativas e desenvolvimento de competências críticas no ensino fundamental. **Revista Educação Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 65-80, 2006.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTIN, Eder. **Tecnologia Avançada desenvolve modelo de casa do futuro para as próximas décadas.** Superinteressante, São Paulo, SP: Abril, 1 nov. 2010.

SOUZA, Vera Tavares de. **Avaliação da aprendizagem.** In: **Ensaio: Avaliação de políticas públicas.** Ed. Rio de Janeiro. 1994.

RUSSO, Maria de Fátima. **Atividades em alfabetização: teoria e prática na utilização do nome próprio.** Rio de Janeiro: Walk Editoria, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, N. F. **Direitos da criança: utopia ou realidade.** In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

VIGOTSKY, Lev. Semenovich. **Uma Educação Dialética.** Revista viver mente e cérebro.

CAPÍTULO 2

A COMPETÊNCIA LEITORA: O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

READING COMPETENCE: THE PROCESS OF CONSOLIDATING LITERACY IN STUDENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Aline Ariane Feitosa da Silva
aline.feitosa.silva@prof.am.gov.br

RESUMO

A pesquisa deste artigo como resultado da tese de doutorado da UNIVERSIDAD DEL SOL se concentra na temática das consequências da não consolidação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de que forma essa defasagem compromete o desenvolvimento da competência leitora nos anos finais. O objetivo foi analisar os impactos da alfabetização não consolidada no desempenho de leitura e escrita dos estudantes. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa de abordagem mista, com ênfase qualitativa, combinando observação etnográfica, entrevistas semiestruturadas e análise de práticas pedagógicas. A investigação foi realizada na Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel, situada em Manaus, envolvendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, docentes e familiares. Um dos focos centrais foi o projeto de intervenção “Bora ler, maninho?”, desenvolvido pela pesquisadora como proposta de enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita identificadas. Os resultados mais relevantes demonstram que a falta de consolidação da alfabetização nos anos iniciais contribui para o baixo rendimento acadêmico, dificulta a autonomia leitora e amplia as desigualdades educacionais nos anos finais. As análises das entrevistas e das práticas pedagógicas evidenciaram a necessidade de ações formativas contínuas para professores e de políticas públicas que priorizem intervenções estruturadas e sistemáticas. Conclui-se que a consolidação da alfabetização na etapa inicial da

Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, para o sucesso escolar dos estudantes ao longo de sua trajetória educacional.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Competência leitora. Anos finais.

ABSTRACT

This article's research, resulting from a doctoral thesis at UNIVERSIDAD DEL SOL, focuses on the consequences of the lack of literacy consolidation in the early years of elementary school and how this gap compromises the development of reading competence in the later years. The objective was to analyze the impacts of unconsolidated literacy on students' reading and writing performance. Methodologically, it was a mixed-methods research approach, with a qualitative emphasis, combining ethnographic observation, semi-structured interviews, and analysis of pedagogical practices. This research was conducted at the Francisca de Paula de Jesus Izabel State School, located in Manaus, involving students in the final years of elementary school, teachers, and family members. One of the central focuses was the intervention project "Let's read, little brother?", developed by the researcher as a proposal to address the identified reading and writing difficulties. The most relevant results demonstrate that the lack of literacy consolidation in the early years contributes to low academic performance, hinders reading autonomy, and widens educational inequalities in the final years. The analysis of interviews and pedagogical practices highlighted the need for continuous training for teachers and public policies that prioritize structured and systematic interventions. It is concluded that the consolidation of literacy in the initial stage of Basic Education is fundamental for the development of reading competence and, consequently, for the academic success of students throughout their educational trajectory.

Keywords: Literacy. Reading comprehension. Reading competence. Final years.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho que aborda a temática "A Competência Leitora: O Processo de Consolidação da Alfabetização e Letramento em Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental", apresenta a competência leitora como um elemento central no processo educacional, sendo fundamental para o sucesso acadêmico e para a formação de um cidadão crítico e ativo na sociedade. No entanto, no Brasil, os índices de analfabetismo funcional ainda são elevados, e muitos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental chegam a essa etapa com sérias dificuldades em leitura e escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a alfabetização deve ser consolidada no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, garantindo o direito à leitura e à escrita para todos os alunos. Contudo, observa-se que muitos estudantes não têm sua alfabetização consolidada, o que afeta diretamente o processo de letramento e o desenvolvimento da competência leitora, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa **problemática** exige uma investigação mais aprofundada sobre como a falta de consolidação da alfabetização pode prejudicar o processo de competência leitora dos alunos. A presente pesquisa propõe-se a responder ao **questionamento central**: De que forma a não consolidação da alfabetização nos anos iniciais compromete o desenvolvimento da competência leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Para tanto, algumas questões específicas serão investigadas: Quais as dificuldades que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam quanto aos problemas de alfabetização não consolidada? Quais as causas da alfabetização não ser consolidada durante o 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental? E quais práticas pedagógicas podem ser adotadas para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar de que forma a alfabetização não consolidada prejudica o desenvolvimento da competência leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os **objetivos específicos** incluem: Identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental

decorrentes da alfabetização não consolidada; investigar as causas que impedem a consolidação da alfabetização nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental e descrever práticas pedagógicas que possam auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa **justifica-se** pela relevância e complexidade do processo de formação educacional nos anos finais do Ensino Fundamental, uma etapa crucial para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. A falta de consolidação da alfabetização nesse momento compromete a competência leitora, necessária para o desempenho em todas as disciplinas, não apenas em Língua Portuguesa. O cenário educacional brasileiro, especialmente após a pandemia, evidenciou ainda mais essas deficiências, o que torna urgente a busca por soluções que possam garantir a formação de leitores competentes e críticos.

Dessa forma, a **hipótese** central deste estudo é que a alfabetização não consolidada nos anos iniciais do Ensino Fundamental prejudica o desenvolvimento da competência leitora nos anos finais dessa etapa, resultando em dificuldades significativas na leitura e escrita. Quando a alfabetização não é plenamente consolidada nos 1º e 2º anos, os alunos dos anos finais (6º ao 9º ano) apresentam deficiências não apenas na decodificação de palavras, mas também na compreensão leitora, o que compromete seu desempenho acadêmico e a formação de cidadãos críticos e ativos. A falta de domínio das habilidades de leitura e escrita, além de refletir no cenário do analfabetismo funcional, impede o sucesso no letramento e impacta o aprendizado em diversas disciplinas. A inexistência de uma formação adequada dos docentes, aliada à escassez de recursos didáticos e outros fatores, como distúrbios emocionais e dificuldades de aprendizagem, agrava ainda mais essa realidade, que requer ações pedagógicas eficazes para superar tais obstáculos e garantir uma educação de qualidade.

A **metodologia** adotada para esta pesquisa é de abordagem mista, integrando aspectos qualitativos e quantitativos. Essa combinação possibilita uma análise abrangente, que não só coleta dados numéricos sobre as dificuldades de alfabetização, mas também proporciona

uma compreensão mais profunda das experiências e práticas pedagógicas no contexto escolar.

Realizou-se o estudo na Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel, localizada na zona norte de Manaus, uma instituição que atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, além de oferecer a modalidade EJA. A escolha da escola foi influenciada pela experiência da pesquisadora como docente da instituição, permitindo um acompanhamento próximo das realidades educacionais. A pesquisa é de campo e busca intervir nas práticas pedagógicas observadas, com o objetivo de analisar as dificuldades dos alunos em relação à alfabetização não consolidada e propor estratégias para a melhoria desse processo.

A **amostra** foi composta por 72 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo aqueles do programa "Avançar", com 28 alunos participando ativamente das ações pedagógicas, 13 acompanhados até o final da pesquisa e 46 observados no contexto escolar. O grupo de docentes envolveu 18 professores e 18 familiares, representando uma amostra de 40,9% e 25%, respectivamente. A coleta de dados foi feita por meio de observação etnográfica, entrevistas semiestruturadas com os docentes e análise de práticas pedagógicas, buscando uma compreensão

Abordagem do Problema: A competência leitora é um componente fundamental para o êxito escolar e para o exercício pleno da cidadania. Trata-se de uma habilidade que transcende a simples decodificação de palavras, exigindo do leitor a capacidade de interpretar, refletir, criticar e interagir com os textos de maneira ativa e significativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a alfabetização deve ser consolidada até o 2º ano do Ensino Fundamental, assegurando que todos os estudantes desenvolvam plenamente o domínio da leitura e da escrita.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 LEITURA E TODOS OS SEUS PROCESSOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O LEITOR COMPETENTE

A leitura é composta por vários processos, tais processos se correlacionam durante a jornada de adquirir e aperfeiçoar a habilidade de ler. Dessa forma a leitura compreende vários aspectos como afetivo, social, cultural, cognitivo e pedagógico, independente da língua em que se usa, ou mesmo das diferenças ortográficas ou estrutura de um texto, a leitura sempre se constituirá como um processo que não é simples ou natural, pois envolve outros processos que demandam esforços cognitivos, assim como questões sociais, emocionais e culturais.

Logo, todos sabemos que durante o processo da aprendizagem da leitura a decodificação é uma condição muito necessária, para que se chegue até o sucesso da compreensão leitora. Afinal o texto, geralmente inicia com sua forma gráfica até que se chegue na construção do sentido. Por isso os processos de alfabetização e letramento se entrelaçaram e hoje são conceitos indissociáveis quanto ao estudo da leitura.

Magda Soares (2022) foi quem apresentou a distinção e relação entre esses conceitos de alfabetização e letramento, para a autora alfabetizar e letrar são mesmo processos distintos, contudo eles se combinam durante o processo de alfabetização que deverá ocorrer nos anos iniciais do ensino fundamental devem estar, ou seja, é possível alfabetizar letrando, uma vez que crianças e adultos são capazes de aprender a fazer a leitura dos sons e conhecê-los, sem que fiquem indiferentes no seu processo de competência leitora.

1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura ainda é um tema muito discutido no meio educacional, haja vista que é uma habilidade de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, na verdade é o objetivo principal do currículo escolar, torna o aluno um leitor competente, um indivíduo que domine a leitura e a escrita e possa assim atuar como um cidadão crítico e agente transformador da sociedade no futuro. É sem dúvida algo muito amplo que vai desde a interpretação dos códigos alfabetos passando pela produção de sentido e compreensão leitora. Faz parte

do processo de formação do ser humano, tornando possível sua capacitação social.

Cosson (2023. p.36) chama atenção para o fato de que “...a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.” Daí vem parte da complexidade desse processo, embora seja individual envolve mais do que é o leitor, é uma prática que demanda estímulo e responsabilidade em cada uma de suas etapas, afinal é resultado da leitura as mais diversas conquistas do ser humano, pode-se atribuir ao ato de ler grandes melhorias da vida do homem.

Muitas são as concepções em torno do processo de leitura, uma vez que essa tem seu conceito diversificado e bem amplo, para muitos a leitura vai além do processo de decodificação, é mesmo uma prática social, mas não se pode deixar de lado esse processo de decifrar os códigos, pois é fundamental para a competência leitora.

2 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa consiste em um conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias que orientam a realização de um estudo científico de maneira sistemática, organizada e confiável. Segundo Minayo (2007), ela pode ser compreendida a partir de três dimensões principais: a discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que guia a investigação, a apresentação justificada dos métodos e instrumentos utilizados na busca por respostas e, por fim, a criatividade do pesquisador na articulação entre teoria, métodos e resultados obtidos. Logo, a metodologia não apenas estrutura a pesquisa, mas também reflete a singularidade e a abordagem do pesquisador na condução do estudo. Adotou-se, nesta pesquisa, o enfoque de natureza mista, combinando abordagens qualitativa e quantitativa. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de uma análise mais abrangente e detalhada do fenômeno investigado, permitindo que diferentes perspectivas sejam exploradas simultaneamente.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel e envolveu três grupos: docentes, alunos e

responsáveis familiares, com o objetivo de compreender a realidade da alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental. No grupo dos professores, o critério único de participação foi que ministrassem aulas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Foram analisados 72 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo aqueles matriculados no Programa de Correção de fluxo avançar, todos identificados como em processo de alfabetização não consolidada. Desses, 28 alunos (38,89%) participaram ativamente de ações pedagógicas voltadas ao reforço da leitura e escrita, enquanto 13 alunos (18,06%) permaneceram até o final da pesquisa e foram acompanhados ao longo de todo o processo. Já 46 alunos (63,9%) não participaram diretamente das intervenções, mas foram observados no contexto escolar para análise da alfabetização nos anos finais.

Inicialmente, a pesquisa utilizou a observação etnográfica, uma abordagem que, segundo Mattos e Castro (2011), permite uma visão holística das práticas pedagógicas e das interações no cotidiano escolar. Através da observação das atividades realizadas na escola, foi possível identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas práticas de leitura e escrita, tanto daqueles que participaram das ações pedagógicas quanto daqueles que não participaram, proporcionando uma visão mais ampla das condições do processo de alfabetização. A observação permitiu ainda capturar fatores contextuais, como questões sociais e familiares, que podem influenciar a consolidação da alfabetização.

Além disso, uma entrevista semiestruturada com os docentes foi realizada, com o intuito de compreender as percepções dos professores sobre as dificuldades que os alunos enfrentam e as causas subjacentes a essas dificuldades. Como destaca Manzini (2012), a entrevista semiestruturada é uma ferramenta importante para explorar as diversas questões presentes no ambiente escolar, permitindo um diálogo flexível que revela as falhas no processo de alfabetização nos anos iniciais. As respostas dos professores contribuíram para identificar causas internas, como deficiências na metodologia aplicada, e externas, como a falta de apoio familiar e condições socioeconômicas adversas.

A coleta de dados foi estruturada em várias etapas, com o intuito de atingir os objetivos específicos da pesquisa, que envolvem identificar as dificuldades dos alunos com alfabetização não consolidada nos anos finais do Ensino Fundamental, investigar as causas dessa não consolidação nos anos iniciais e descrever práticas pedagógicas que podem contribuir para o processo de alfabetização. Para isso, foram utilizados instrumentos diversos que permitiram uma análise tanto qualitativa quanto quantitativa da situação escolar.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A entrevista semiestruturada com 18 docentes, buscou compreender as percepções dos professores sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os entrevistados representavam 40,9% do total de 44 docentes da escola e expressaram suas opiniões sobre as causas da não consolidação da alfabetização na fase certa, além de sugerirem práticas pedagógicas que poderiam ser adotadas para mitigar essas dificuldades. Também foi discutida a percepção sobre a necessidade de maior suporte institucional para a implementação de intervenções eficazes no processo de alfabetização e letramento.

No que diz respeito à participação familiar, foram convidados os responsáveis pelos 72 alunos identificados para um diálogo sobre os desafios da aprendizagem. No entanto, apenas 18 familiares compareceram, representando 25% do total. Durante essa conversa, observou-se que a maioria dos responsáveis não possuía um nível elevado de instrução acadêmica, o que pode impactar diretamente no acompanhamento escolar dos estudantes. Além disso, constatou-se que, dos 18 presentes, apenas 7 eram, de fato, os genitores, enquanto os demais eram avós, irmãos mais velhos e tios, indicando que muitos desses alunos vivem sob a tutela de outros familiares. O diálogo foi conduzido de maneira informal, permitindo compreender melhor as dificuldades enfrentadas no ambiente doméstico, principalmente no que se refere ao apoio educacional.

O levantamento do perfil dos docentes entrevistados foi fundamental para a pesquisa, pois permitiu compreender o contexto educacional em que atuam e identificar possíveis lacunas na formação e na prática pedagógica. A análise desse perfil possibilita verificar se os professores possuem experiência e conhecimento em alfabetização e letramento, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, onde essa demanda é significativa. Além disso, ao observar o tempo de atuação e os níveis de ensino nos quais lecionam, é possível identificar desafios e necessidades formativas que impactam diretamente o ensino e a aprendizagem dos alunos com dificuldades na leitura e escrita. Dessa forma, o perfil dos docentes contribui para a compreensão da realidade escolar e embasa reflexões sobre a necessidade de políticas e programas de formação continuada que qualifiquem os professores para atuar de maneira mais eficaz no processo de alfabetização e letramento nos anos finais.

3.1 RESULTADOS DE PESQUISA ABRANGENTES

A análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa surgiu a partir dos dados coletados junto a três grupos fundamentais: alunos, docentes e pais. A investigação foi estruturada para compreender a complexidade do processo de alfabetização e letramento nos anos finais do Ensino Fundamental, refletindo diretamente na competência leitora dos alunos dos anos finais. Assim, levando em consideração não apenas o desempenho dos estudantes, mas também o papel dos professores e o envolvimento das famílias. Assim, os resultados revelaram aspectos estruturais, pedagógicos e sociofamiliares que influenciam esse processo, permitindo uma análise integrada e embasada em referenciais teóricos, gráficos e tabelas, a fim de fornecer subsídios para reflexões e propostas de intervenção mais eficazes.

Ao traçar o perfil desses três grupos participantes da pesquisa foi possível contemplar uma realidade não somente da escola escolhida como local de pesquisa, mas sim uma realidade que está permeando os anos finais, uma vez que a competência leitora só tem sucesso

se o processo de alfabetização e letramento for consolidado no tempo determinado.

Segundo Mortatti (2019), o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização representam um momento de transição tanto para o Estado quanto para o indivíduo, inserindo-o no universo da cultura letrada. Esse processo não apenas transforma as relações sociais, mas também modifica a maneira como os sujeitos interagem com a natureza, a história e consigo mesmos, influenciando seus modos de pensar, sentir, querer e agir.

Dessa forma, O fracasso da alfabetização e do letramento nos anos finais do Ensino Fundamental revela a interrupção do processo de inserção dos estudantes no mundo letrado, conforme apontado por Mortatti (2019). Quando a alfabetização não se consolida na fase inicial, os alunos enfrentam dificuldades progressivas, limitando sua participação na cultura escrita e na vida social. Esse cenário reflete falhas estruturais, como a ausência de intervenções adequadas, a formação insuficiente de professores e políticas que priorizam a aprovação em detrimento da aprendizagem real, perpetuando a exclusão e comprometendo o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Logo, é possível observar que o perfil dos alunos acompanhados ao longo do projeto evidencia a diversidade etária. Dentre os 13 estudantes analisados, a maioria está matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental, nascida entre 2011 e 2013, indicando que ainda se encontram em idade compatível com a etapa escolar, mas apresentam dificuldades significativas no processo de alfabetização e letramento.

O fato de os alunos estarem na idade escolar correta, mas ainda enfrentarem dificuldades no processo de aprendizagem, destaca um descompasso significativo entre a progressão de série e a consolidação das habilidades de leitura e escrita. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) o processo de alfabetização deve ser consolidado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente no 1º e 2º ano, quando se espera que os alunos dominem a leitura e a escrita de forma sólida. Contudo, ao observarmos que muitos alunos, mesmo estando nas séries mais avançadas, ainda apresentam dificuldades significativas, evidencia-se uma falha no cumprimento

desse marco. Essa situação reflete não apenas as deficiências no processo pedagógico ao longo dos anos, mas também questões estruturais e socioeconômicas que impactam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem, necessitando de uma abordagem mais eficaz e contínua para que a alfabetização seja efetivamente consolidada nas primeiras etapas da educação básica.

Dentro o perfil dos alunos também podemos observar que dois alunos estão inseridos no projeto de Correção de Fluxo – Avançar, nascidos em 2008 e 2009, o que reforça a presença de distorção idade-série e a importância de estratégias voltadas para sua recuperação. Além disso, um estudante do 7º ano também foi acompanhado, demonstrando que os desafios na consolidação da leitura e escrita se estendem para além do 6º ano.

Sobre a fluência, ficou claro que os alunos não apresentavam fluência leitora, o que é esperado para estudantes nessa fase, que ainda estavam começando a consolidar suas habilidades básicas de leitura. A fluência na leitura está intimamente ligada à capacidade de decodificação e à compreensão do texto, e como ambos estavam comprometidos, a fluência leitora ainda não estava estabelecida.

Para Cardoso-Martins, Triginelli e Mervis (2022)

[...]a habilidade de ler com acurácia e fluência é também a base do engajamento cultural, social e político e, portanto, do exercício pleno da cidadania. Ao que tudo indica, no entanto, grande parte da população brasileira não tem acesso real a esse direito. (p. 93)

Essa realidade exposta por Cardoso-Martins, Triginelli e Mervis (2022) destaca que a fluência leitora não é apenas uma habilidade acadêmica, mas a base para o engajamento cultural, social e político, essencial para o pleno exercício da cidadania. A fluência leitora permite aos indivíduos compreenderem o mundo ao seu redor, entenderem questões sociais e políticas, e participarem ativamente da sociedade. No entanto, os autores ressaltam que, infelizmente, grande parte da população brasileira ainda não tem acesso real a esse direito, o que reflete uma desigualdade educacional que limita o acesso à cidadania. Essa realidade exige ações pedagógicas mais eficazes que garantam

a todos o desenvolvimento da fluência leitora, promovendo uma educação de qualidade e uma maior inclusão social.

Logo, esses resultados indicam que, antes da intervenção, os alunos necessitavam de atividades que trabalhassem de forma intensiva a decodificação e a compreensão de textos, além de estratégias para trabalhar oralmente, que já pareciam ser mais eficazes para eles, até que consolidassem as habilidades de leitura escrita. As ações pedagógicas, portanto, precisaram ser adaptadas para focar nessas áreas específicas de necessidade.

A maior dificuldade apontada pelos docentes foi a decodificação de palavras, com 13 respostas, o que indica que muitos alunos ainda enfrentam obstáculos na capacidade de identificar e pronunciar palavras corretamente. Essa dificuldade está frequentemente relacionada à falta de atividades de leitura e escrita consistentes nos primeiros anos de escolarização, o que pode comprometer a consolidação da alfabetização desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Constatou-se que revelou que a maioria dos docentes concorda que a deficiência na alfabetização e letramento compromete significativamente o desempenho dos alunos em outras áreas do conhecimento. Isso é especialmente perceptível nas disciplinas que exigem a leitura e interpretação de textos, como Matemática Ciências e muitas outras, afinal todas as disciplinas exigem no mínimo a interpretação de enunciados, logo a compreensão textual é essencial para o entendimento de conceitos, contudo é durante as suas avaliações que os docentes percebem essa deficiência dos alunos, ou seja, como entender sobre os conteúdos da disciplina se o seu processo de alfabetização e letramento está com deficiência, pois ainda que muitos alunos decodifiquem, nem sempre eles conseguem compreender o que ali está escrito, uma falha prejudicial da competência leitora que atinge todas as disciplinas do currículo.

O descompasso entre a idade e a série escolar é um fator crítico, pois implica em lacunas profundas no processo de alfabetização e no desenvolvimento de competências básicas, como leitura e escrita, que afetam diretamente o desempenho acadêmico.

De acordo com Shiraishi e Carreiro (2013), o sucesso da aprendizagem de todos os alunos deve considerar a heterogeneidade como um aspecto intrínseco ao ambiente escolar. Essa diversidade é refletida, em parte, pela desigualdade no acesso à cultura letrada, uma vez que os estudantes brasileiros provêm de contextos sociais que apresentam diferentes níveis de inserção nesse campo. Além disso, o alto índice de retenção, que leva à distorção idade-série, e a variação na qualidade das escolas contribuem significativamente para as dificuldades enfrentadas pelos alunos na transferência entre as instituições. Nesse sentido, a pesquisa realizada com docentes apontou que 100% dos entrevistados destacaram que alunos mais velhos, que se encontram em séries abaixo da expectativa para sua faixa etária, apresentam dificuldades de aprendizagem significativas, refletindo as consequências da heterogeneidade no percurso educacional dos estudantes.

Ao serem perguntados sobre se acreditavam que os alunos com dificuldades de alfabetização não consolidada também apresentavam dificuldades em outras áreas além de leitura e escrita, os docentes responderam em totalidade que sim a essa questão.

Tal resposta reforça a ideia de que a falta de uma base sólida de alfabetização impacta diretamente diversas outras competências acadêmicas, como a compreensão de conteúdos em outras disciplinas, a produção de trabalhos e a participação ativa nas atividades escolares. Isso destaca a importância de intervenções pedagógicas mais amplas, que considerem as dificuldades dos alunos de forma global, para promover um aprendizado mais eficaz.

Quadro 1 - Indicadores de Fragilidade na Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dificuldades de Decodificação: Muitos alunos demonstraram extrema dificuldade em reconhecer e associar sons e letras, indicando que não haviam consolidado habilidades básicas do sistema alfabético.

Baixa Fluência Leitora: Foi observado que os alunos liam de forma muito lenta, com pausas excessivas, hesitações e dificuldades para reconhecer palavras familiares, o que impactava diretamente a compreensão textual.

Problemas de Compreensão: Mesmo quando conseguiam ler palavras isoladas, os alunos tinham dificuldades em entender o significado global dos textos, demonstrando falhas na construção do sentido da leitura.

Erros Ortográficos e Escrita Incoerente: Além das dificuldades na leitura, muitos alunos apresentavam escrita com inúmeros erros ortográficos, dificuldade em estruturar frases coerentes e ausência de pontuação adequada.

Baixo Repertório de Vocabulário: As dificuldades na leitura e escrita estavam frequentemente associadas a um vocabulário reduzido, evidenciando que os alunos não tiveram contato suficiente com práticas de leitura e oralidade nos primeiros anos escolares.

Histórico Escolar dos Alunos: Relatos dos próprios estudantes, pais e professores indicavam que muitos alunos avançaram de série sem terem consolidado habilidades básicas, especialmente durante e após a pandemia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os professores destacaram ao justificarem sua resposta que, embora as práticas de ensino possam não ter sido eficazes, existem outros fatores cruciais, como a falta de apoio familiar e a carência de recursos pedagógicos adequados, que impactam diretamente o processo de aprendizagem. Eles apontaram que o docente pode fazer sua parte, mas, sem o devido suporte, como recursos e o acompanhamento da família, a consolidação da alfabetização torna-se um desafio.

Tabela 1 - Transcrição da justificativa dos Docentes

Docentes	Docentes
D1 “A verdade é que cada aluno tem sua realidade e às vezes uma metodologia única não atinge toda a turma.”	D10 “Com certeza falta mais, não é só a sala de aula, além das famílias não acompanharem há as individualidades de cada aluno.”
D2 “Talvez as práticas não tenham sido eficazes, mas a família também deveria acompanhar mais.”	D11 “Precisa verificar se voltar ao que era antes não era melhor, talvez o tradicional resolva.”
D3 “É complicado julgar, mas os anos iniciais é base algo tem que ser corrigido lá!”	D12 “Talvez voltar ao que era antes ajude.”
D4 “Com certeza as práticas podem não ter sido eficazes, mas vai além disso, pois há outros fatores como apoio familiar e falta de recursos.”	D13 “Com certeza há uma falha nessas séries iniciais do ensino fundamental.”
D5 “Creio que houve a tentativa, mas faltam os ajustes. O docente cumpre seu papel, mas falta os recursos e apoio tanto na escola quanto da família.”	D14 “Vai além das práticas! O professor faz a parte dele, mas tem que avançar o menino mesmo sem ter capacidade.”
D6 “Não se trata somente das práticas, há outros fatores como as dificuldades de aprendizagem que vai além do trabalho do professor em sala.”	D15 “Antes só tinha um jeito de aprender, era a cartilha e pronto, tá certo de que tem que evoluir, mas antes sempre deu certo.”

D7 “Precisamos renovar essas práticas de ensino, tudo foi evoluindo inclusive a alfabetização.”	D16 “As práticas são importantes, mas tem a falta de recursos e acompanhamento familiar”
D8 “Não é somente as práticas, pois existem outros fatores que contribuem para essa situação.”	D17 “Não é só ensinar, tem que entender o porquê não aprender e cobrar mais do aluno e da família.”
D9 “Falta mais do que práticas de ensino.”	D18 “Creio que esses novos métodos de alfabetização só estão piorando a realidade, antes só tinha um e todo mundo aprendia.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As práticas pedagógicas adotadas no projeto "Bora Ler, Maninho?" foram fundamentais para a consolidação da alfabetização e letramento dos alunos matriculados regularmente nos anos finais. A leitura compartilhada foi essencial para o desenvolvimento da fluência leitora, permitindo que os alunos, juntamente com o professor, construíssem o sentido dos textos de forma coletiva.

A Leitura Compartilhada de Cosson (2014) é uma abordagem que envolve a seleção de textos diversos, com diferentes níveis de complexidade, para estimular a interpretação e análise crítica. O processo começa com a leitura inicial fora da sala de aula, seguida por discussões em grupos pequenos, com o apoio do professor para aprofundar as interpretações. Os alunos compartilham suas memórias de leitura, respondem a perguntas e apresentam suas respostas em plenária, gerando um debate sobre as diferentes interpretações. O ciclo se repete, com grupos rotacionando e novos relatores sendo designados. No final, os alunos produzem textos pessoais sobre as leituras, compartilhados coletivamente, promovendo reflexão e aprendizado colaborativo.

Na pergunta sobre as práticas pedagógicas eficazes, a leitura compartilhada foi destacada por 88,9% dos professores, confirmando a

eficácia dessa abordagem para a construção coletiva de sentido e desenvolvimento da fluência leitora.

É interessante a sugestão do apoio individualizado, apontada por 44,4% dos professores, o que corrobora a importância de um acompanhamento mais próximo, especialmente para alunos com dificuldades específicas. No entanto, no dia a dia de uma escola pública, é complicado proporcionar esse apoio de maneira eficaz. Mesmo com o profissional de apoio escolar disponível, a demanda é extremamente grande. A realidade é que o apoio escolar da Secretaria de Educação se concentra principalmente em alunos com laudos fechados, deixando muitos outros sem o suporte necessário.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar de que forma a alfabetização não consolidada prejudica o desenvolvimento da competência leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza mista, com ênfase qualitativa e o uso da observação etnográfica, entrevistas com docentes e responsáveis, além da implementação do projeto pedagógico de intervenção 'Bora Ler, Maninho?', desenvolvido na Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel.

No primeiro objetivo específico, que se centrava em identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental decorrentes da alfabetização não consolidada, constata-se que os estudantes apresentam obstáculos significativos na fluência leitora, na compreensão textual, na produção escrita e na ortografia. As entrevistas com os professores revelaram padrões recorrentes de dificuldades entre os alunos, especialmente nos casos de distorção idade-série e histórico de repetência, o que reforça a gravidade do problema e sua complexidade nas etapas finais da escolarização.

No segundo objetivo específico, que pretendia investigar as causas que impedem a consolidação da alfabetização nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível deduzir, a partir dos relatos dos docentes e responsáveis, que a ausência de apoio familiar, a baixa

formação dos professores, o uso limitado de práticas eficazes de alfabetização e a falta de recursos pedagógicos adequados figuram entre os fatores mais recorrentes. Além disso, elementos emocionais, dificuldades cognitivas e neurodivergências não identificadas ou pouco acompanhadas também foram destacados como agravantes do quadro de defasagem.

No terceiro objetivo específico, que consistia em descrever práticas pedagógicas que possam auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa evidenciou que o uso de estratégias diversificadas, como leitura compartilhada, escrita criativa, jogos pedagógicos, projetos interdisciplinares e reforço individualizado, contribui significativamente para o avanço da competência leitora. Nesse contexto, o projeto Bora Ler, Maninho? demonstrou-se eficaz ao proporcionar um ambiente de aprendizagem significativo, motivador e centrado nas necessidades dos alunos, promovendo avanços reais na fluência, compreensão e interesse pela leitura.

Diante da análise realizada, conclui-se que a alfabetização não consolidada nos anos iniciais compromete de forma direta e profunda o desenvolvimento da competência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa deficiência impacta significativamente não apenas o desempenho em Língua Portuguesa, mas também o aprendizado nas demais áreas do conhecimento, considerando que a leitura é uma habilidade basilar para a construção de saberes escolares e sociais. A hipótese da pesquisa foi confirmada: a ausência de uma base sólida em leitura e escrita interfere negativamente no percurso formativo dos estudantes, afetando seu desenvolvimento acadêmico e sua autonomia intelectual.

Nesse cenário, o projeto de intervenção pedagógica “Bora Ler, Maninho?” mostrou-se uma estratégia eficaz para apoiar os alunos no processo de consolidação da alfabetização. Por meio de práticas de leitura e escrita adaptadas às necessidades específicas dos estudantes dos anos finais, o projeto contribuiu para suprir lacunas de aprendizagem, estimular o gosto pela leitura e promover avanços reais na fluência, na compreensão textual e no desempenho escolar. O sucesso da

intervenção reforça a importância de ações pedagógicas contextualizadas, sensíveis às realidades dos alunos e ancoradas em uma perspectiva humanizadora do ensino.

Assim, reafirma-se a necessidade de políticas públicas e práticas escolares que fortaleçam o processo de alfabetização desde os primeiros anos, garantindo sua continuidade e acompanhamento nas etapas seguintes da escolarização. É urgente investir na formação continuada dos professores, especialmente daqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como incentivar o envolvimento das famílias e da comunidade escolar em uma abordagem pedagógica mais inclusiva e colaborativa.

Por fim, destaca-se que o processo de alfabetização deve ser entendido como um percurso contínuo e interdisciplinar, que ultrapassa os limites da sala de aula e envolve o compromisso coletivo de todos os agentes educacionais. Garantir o direito à leitura, à escrita e à aprendizagem plena é assegurar a formação de sujeitos críticos, reflexivos e ativos na sociedade, capazes de interagir com o mundo de maneira consciente e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009; 2012.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna – letramento, variação & ensino**. 1ª.ed., São Paulo: Parábola, 2002.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA**. Educação e Sociedade. Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. HÉBRARD, Jean. **Método silábico e método global**: alguns esclarecimentos históricos, tradução de Maria Helena Camara Bastos, 1990. In: História da educação. Pelotas: UFPel, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Lidel, 2008. 282p.

Dehaene, S. Reading in the brain: The new science of how we read. New York: Viking. 2009.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cifiel/IEL/Unicamp, 2005**. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60403840/Kleiman_-_Preciso_ensinar_o_Letramento. Acesso em: 02 de junho de 2024.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2008.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MENEGASSI, R. J.. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura**: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa EDUEM, 2010.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SARGIANI, Renan. Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais de literacia. In: SARGIANI, Renan (Org.). **Alfabetização baseada em evidências**: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SMOLKA, ANA LUIZA BUSTAMANTE. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**. A Alfabetização Como Processo Discursivo. São Paulo. Editora Cortez, 1988.

SNOW, Catherine Elizabeth. O que os professores precisam saber? In: SARGIANI, Renan (Org.). **Alfabetização baseada em evidências**: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2022.

_____. SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS. Neusa Barbosa. (org). **Língua Portuguesa e ensino**: História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: EDUC, 1998. P. 53-60. (7 páginas).

S, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento no ensino fundamental. Livro 2. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, M. **Ler na escola – o manual escolar e a construção de leitores**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1999.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2013.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TENÓRIO, S. P. C. P.; ÁVILA, C. R. B. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista CEFAC**, Maceió, v. 14, n. 1, p. 30-38, jan./fev. 2012. Disponível em: . Acesso em: 5 set. 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**: um olhar sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 737-757, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VrDdF3CfjGy3c9G5m8Yp3hH/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TRISTÃO, F. S. C. **Avaliação da Fluência de Leitura Oral em Alunos de 2º ano do 1º Ciclo**. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia: secção de psicologia da educação e da orientação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Portugal, 2009.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. **III Seminário Biblioteca Escolar**: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em:..Acesso em: 10 de out. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: REFLEXO NO PÓS-PANDEMIA DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA ETELVINA LOCALIZADA NA CIDADE DE MANAUS-AM/BRASIL NO PERÍODO DE 2022-2023

CONTRIBUTIONS OF DISTANCE EDUCATION TO THE LITERACY OF 3RD GRADE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN: A REFLECTION ON THE POST-PANDEMIC PERIOD AT THE SANTA ETELVINA MUNICIPAL SCHOOL LOCATED IN THE CITY OF MANAUS-AM/BRAZIL DURING THE PERIOD OF 2022-2023

Maria Delzuite Pinheiro dos Santos

E-mail: deusasusa7676@gmail.com

RESUMO

O aprendizado trazido pela pandemia causou certo grau de reflexão social acerca dos valores das pequenas coisas. Na educação a aprendizagem sofreu certo impacto quando, em tempo pandêmico, as atividades passaram a ser a distância. Com a evolução do ensino para esse formato, se observou que a escola encontrou meios de subsidiar atuação, em meio a uma situação sanitária que fazia requisição pelo isolamento, suspensão das aulas presenciais. Dessas circunstâncias, sai a pergunta central: como fundamentar a eficiência e a eficácia à distância, no letramento e alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental I, no pós- pandemia? Tal pergunta se assegura identificar os fatores que implicaram nessa prática, os aspectos legais para essa adequação e a visão científica do cenário. O objetivo geral se fundamenta em: identificar os principais resultados obtidos na aplicação do questionário fechado de coleta de dados de amostragem científica, com a finalidade primordial máxima de apresentar a melhor forma de contribuição do ensino remoto na eficiência do ensino e da aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de crianças do terceiro ano do

ensino fundamental no pós- pandemia de covid-19, na escola municipal Santa Etelvina localizada na cidade de Manaus-AM, no período de 2022-2023. As ações específicas foram descrever as principais ações, interpretar os dados obtidos nas aplicações e enunciar o processo de eficiência da alfabetização em formato diferenciado. A justificativa vem da composição de fatores que se mostram relevantes como a aprendizagem e o formato educacional. A metodologia é composta de pesquisa exploratória-descritiva, enfoque qualitativo e quantitativo, com levantamento bibliográfico e documental com professores e pais de alunos do Ensino Fundamental I. Consiste em associar as diferentes metodologias, fazendo o levantamento das atividades com a educação à distância. Como resultado, se tem uma visão da realidade da educação mediada por recursos tecnológicos e a lenta adaptação de alunos, professores e pais para se posicionar diante de desafio tão proeminente.

Palavras-chave: Educação à distância; Alfabetização; Pandemia; Aprendizagem.

ABSTRACT

The lessons learned during the pandemic prompted a degree of social reflection on the value of small things. In education, learning was impacted when, during the pandemic, activities shifted to distance learning. With the evolution of teaching to this format, it was observed that schools found ways to support their work amidst a health situation that required isolation and the suspension of in-person classes. From these circumstances arises the central question: how to ensure efficiency and effectiveness in distance learning for literacy and alphabetization of children in the early years of elementary school in the post-pandemic era? This question aims to identify the factors involved in this practice, the legal aspects of its adaptation, and the scientific perspective on the scenario. The overall objective is to identify the main results obtained from the application of a closed questionnaire for collecting scientific sampling data, with the primary goal of presenting the best way for remote learning to contribute to the efficiency of teaching and learning in the literacy process of third-grade elementary school children in the post-COVID-19 pandemic period at the Santa Etelvina Municipal School

located in Manaus-AM, during 2022-2023. The specific actions were to describe the main actions, interpret the data obtained from the applications, and outline the efficiency of literacy in a differentiated format. The justification stems from the combination of relevant factors such as learning and the educational format. The methodology consists of exploratory-descriptive research, with a qualitative and quantitative approach, including bibliographic and documentary research with teachers and parents of elementary school students. It involves combining different methodologies, surveying activities related to distance education. The result provides an overview of the reality of education mediated by technological resources and the slow adaptation of students, teachers, and parents to face such a prominent challenge.

Keywords: Distance education; Literacy; Pandemic; Learning.

INTRODUÇÃO

Nas atividades da sociedade tudo pode ser visto por diferentes vieses, pois ela se constrói pela variação das ações do tempo e do espaço. A vida gira em torno de evoluções visíveis e invisíveis aos olhos e que moldam ações, comportamentos e diretrizes.

Se aprende que a construção do conhecimento é um repasse executado de forma espontânea e indolor de maneira cruzada, ou seja, a informação não se deteriora, ela se complexa e se alinha sempre, para manter a disposição a execução dos ciclos que se repetem temporalmente.

A vida segue seu aspecto e se refaz a cada segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, ano, séculos e assim por diante. A história é desenhada de forma que abraça o relato de fatos observados por indivíduos que tecem conclusões com base em seus conhecimentos e em muitas das vezes, o que de fato pode ser descrito e se sacramento como fato assumido e revestido de verdade.

A sociedade da informação, segundo Novo (2022), cujo termo surgiu no século XX na ocasião em que as tecnologias tiveram fortes avanços. O que destaca nessa vertente é que os debates acerca da

sociedade do conhecimento como meio de visualizar os tomadores de decisões criando parâmetros para a vida social, a cultura e a política.

Esse sincronismo de informações, ainda demandado de variações, possibilita que sejam projetadas decisões que transpõem gerações e o tempo. Com essa premissa a sociedade fica vinculada a uma evolução síncrona e tudo converge para a “paz social” gerando conformidade na maioria e a expertise para os mais habilitados e visionários.

Para a Pandemia da COVID 19 não houve possibilidade de se projetar ações adaptativas no curto espaço de tempo em que a doença se alastrou e mais fortemente, a desinformação que causou certo desconforto na hora de tomar decisões.

A distorção foi geral e todos foram apanhados na falta de informação, tendendo a configurar ações de forma imediata e às cegas, pois pouco se sabia sobre a doença e seus efeitos.

Mesmo as autoridades de Saúde em todo o mundo não tinham informações que pudessem utilizar para ser mais preciso, tudo foi improvisado, aprendido e aprimorado na condição da aprendizagem tardia. Esse efeito tardio ceifou muitas vidas e permitiu que pessoas tendenciosas aflorassem seu mais incrédulo instinto de maldade, fazendo circular informações sem cabimento, autoridades desacreditando os métodos de minimização dos impactos entre outros foram fortemente sentidos. Em meio a essa cortina de informações a escola tinha a necessidade de funcionar para permitir que as pessoas não perdessem o tino da razão. As ações à distância se tornaram efetivas e desafiadoras para alunos, professores e a escola em si, causando mudanças significativas na vida social.

Situação Problema que cerca esse estudo está na necessidade que surgiu quando se observou com a incidência da pandemia de covid-19, que se estendeu desde o início do ano de 2020 ao início de 2022, no Brasil. Foi necessário a implementação de medidas sanitárias, como o isolamento social conhecido como quarenta ou lockdown; consequentemente houve a suspensão das aulas presenciais, onde o processo educacional teve que se reinventar através do ensino remoto. Diante disso, recai a pergunta central: Como fundamentar a eficiência e a eficácia desta nova modalidade de ensino a distância, no letramento e

alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental I, no pós- pandemia da covid- 19, com ênfase na Escola Municipal Santa Etelvina, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023?

Como pergunta específica se busca saber: de que forma pode-se analisar a eficiência desta modalidade de ensino remoto na alfabetização de crianças do terceiro ano do ensino fundamental na escola Municipal Santa Etelvina, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023? Quais foram as principais vantagens da implementação do ensino remoto, que apresentou significativa contribuição na eficiência do ensino e da aprendizagem das crianças do terceiro ano na escola municipal Santa Etelvina? E, quais são os principais aspectos que visam apresentar esta pesquisa científica descritiva, inerentes a eficiência de atuação do ensino remoto no letramento de crianças de terceiro ano do ensino fundamental durante a pandemia de covid-19?

Essas perguntas são norteadoras para a escolha dos objetivos do estudo, sendo o objetivo geral: identificar os principais resultados obtidos na aplicação do questionário fechado de coleta de dados de amostragem científica, com a finalidade primordial máxima de apresentar a melhor forma de contribuição do ensino remoto na eficiência do ensino e da aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de crianças do terceiro ano do ensino fundamental no pós-pandemia de covid-19, na escola municipal Santa Etelvina localizada na cidade de Manaus-AM, no período de 2022-2023.

Os objetivos específicos: descrever os principais aspectos positivos e negativos da implementação do ensino remoto na eficiência da aprendizagem no processo de alfabetização e letramento alunos do terceiro ano do ensino fundamental na escola municipal Santa Etelvina após a pandemia de covid-19, na escola municipal Santa Etelvina, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023; interpretar os dados obtidos na aplicação do questionário fechado como variáveis de amostragens científicas descritivas que indiquem aspectos inerentes a eficiência da aprendizagem dos alunos por meio da modalidade do ensino remoto durante a pandemia no período de 2022-2023; enumerar como o processo de eficiência da alfabetização no letramento

de crianças do terceiro ano do ensino fundamental através da ferramenta tecnológica moderna educacional, denominada de ensino remoto, pôde ser definido e avaliado na percepção dos professores. Justificativa: vem da composição de fatores que se mostram relevantes como a aprendizagem e o formato educacional. Diante de diversas situações adversas vivenciadas durante a pandemia no espaço escolar que trouxeram consequências ainda desconhecidas na eficiência do processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, quando comparado com o tradicional ensino presencial.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ALFABETIZAÇÃO

A Alfabetização, segundo Gontijo (2022), está no contexto das políticas mundiais e movimentos nacionais, ela está diretamente ligada à democratização da cultura, cuja virtude única é ter paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo oferecido para sua aprendizagem.

A alfabetização é sinônimo de inserção, é um pontapé que dita o ritmo do indivíduo no cenário educacional, dentro dessa corrente educacional, o indivíduo deve ser oportunizados, não é que exista uma fase mais importante na educação, todas são, mas a alfabetização é como o sinalizador que dita a intensidade de aprendizagem e segmento na educação.

Por outro lado, De Moraes (2019), enfatiza que a consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização requer atitudes de prontidão para que o aluno desenvolva suas habilidades e que a alfabetização requer maior realismo para ser válido.

As discussões sobre a alfabetização é uma maneira em ver os encaminhamentos da educação para diferentes patamares e quando se percebe o dilema da pandemia, ações tiveram que ser tomadas para que o ensino não desamparasse ainda mais a sociedade que, no momento pandêmico, precisava de todo o suporte para se manter com a sanidade e apta para se proteger da doença tão letal.

1.2 O SISTEMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

As atividades a distância puderam ser aproveitadas para o ano letivo, validando uma condição passiva de autorização da autoridade educacional para o estabelecimento de horas, aquisição ou disponibilização de tecnologias necessárias para sua realização.

Segundo Brasil (2020), a educação brasileira é robusta. As instituições públicas e privadas de todos os níveis educacionais:

O ensino que recebeu novas demandas, e as exigências se somaram pela necessidade de acionar novas ações adaptativas, em detrimento as deficiências observadas, podem revolucionar os caminhos do ensino, que precisa e vai agregando outras diretrizes com o intuito de validar condições de intervenção e ganhos em conhecimento e adesão dos alunos.

Sobre as modalidades de ensino, EAD. Com.br (2022), destaca: Ensino presencial é o formato de ensino mais tradicional. Nesta modalidade, todo o conteúdo do curso é exposto através de aulas em que os alunos e professores estão fisicamente no mesmo local e ao mesmo tempo.

1.3 ENSINO REMOTO

A tecnologia que adentra os perfis escolares tem alvo nos professores, em primeira instância, pois é por eles que passam as inserções, considera-se que é inevitável tais mudanças e aqueles que não quiserem interagir tende a retardar as realizações e serão apartados com o andamento das ações de adaptabilidade.

As formas de aplicação do ensino onde se propõe sair dos moldes tradicionais para integrar condições de acessar o ensino como meio de integração, da combinação de métodos que vão além das expectativas, no caso do ensino híbrido é necessário acionar diferentes abordagens para o aluno se sentir capacitado e desafiado.

Difícilmente o ensino vai ser fechado em única modalidade, o que sustenta a forte tendência à hibridização. Dessa forma, muitos desvios ocorrem devido a descentralização dos pontos e a desistência dos alunos alta, sendo que ele se vê imobilizado e sem alternativa de

aprendizagem, a fuga é uma solução para o momento, ele tem que ver sentido na difusão do ensino.

Macêdo Teixeira (2020), cita que o ensino remoto e o conceito de heutagogia na pandemia de 2020 e os papéis do sistema educacional para apoiar alunos e professores nas atividades descentralizadas.

Acerca do ensino híbrido, Batista (2019), retrata que o ensino híbrido tem uma complexidade para sua efetividade e destaca a iniciativa de utilização das tecnologias com as ciências integradas para a promoção de um sistema educacional integrado.

De acordo com Bernardin (2022), o ensino remoto na pandemia da covid 19 e os desafios e oportunidades na visão integrada dos atores da educação. O ensino remoto trouxe oportunidades que na visão dos professores referem-se à aprendizagem sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino.

E a respeito dos alunos, o que fazer com um aluno que não gosta de estudar, mas que tem um *smartphone* de última geração e que não explora nem 5% de suas funcionalidades, porque não o motivar a explorar, uma das buscas pode ser fundamental para validar suas habilidades e se voltar para o ensino com o uso de seu instrumento de distração se tornando útil e diferenciador.

A eficiência da aprendizagem pode ser conquistada com o alinhamento das ferramentas e as opções metodológicas encaixadas para a promoção do saber. As estratégias que são utilizadas para favorecer o desenvolvimento dos alunos não podem ser relacionadas aleatoriamente, deve ser pensada em vista da realidade das condições de adaptabilidade de cada grupo de alunos e cabe ao professor ter a percepção desses ingredientes.

A forma de educar mudou e em conjunto com suas adaptações vem ganhando diferentes campos de atuação e cabe salientar que a eficiência de qualquer que seja a técnica ou meio didático é a correlação de elementos pensados para responder às necessidades acionadas.

A alfabetização, de acordo com Silva (2020), cita que a inclusão das ciências da natureza, como parte do currículo da Educação Básica, faz-se importante por proporcionar aos alunos uma cultura científica

que permite entender o funcionamento da natureza e como os avanços científicos e tecnológicos influenciam a vida das pessoas.

1.4 O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO

O letramento e a alfabetização, mesmo que sejam diferentes meios de avançar o conhecimento, ao mencionar essas correntes tão importante para a libertação da ignorância primitiva é um pulso que gerência a sociedade.

Da Cunha (2022), cita que o letramento e a alfabetização são processos distintos e complementares,

se constituem fundamentais no desenvolvimento educacional de todos os alunos da educação básica nacional. Soares (2004) define o letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e a escrita, que envolvem os indivíduos no contexto social. Val (2006) visualiza a alfabetização como um processo específico e essencial de apropriação da escrita, que possibilita o aluno ler e escrever com autonomia. Consideradas estas definições, os professores devem trabalhar conjuntamente o letramento e a alfabetização, por meio das estratégias de ensino e aprendizagem, articuladas com os recursos didáticos. Tfouni, Pereira e Assolini (2018) salientam que a alfabetização sem o letramento reduz o processo de leitura e escrita a uma mera ação automática de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse “aprendizado” não possui significado para o desenvolvimento educacional do aluno, pois os alunos não se tornam letrados. Os referidos autores destacam que o letramento potencializa que os alunos acessem a intersubjetividade e alcancem a autonomia, e ainda possibilita as (im)possibilidades de o aluno se tornar autor dos discursos que produz.” (DA CUNHA, 2022, p. 32).

Tanto a alfabetização quanto o letramento são de importância estabelecida para a educação no formato presencial ou remoto. O aluno precisa ter um conhecimento mais aprimorado do que o simples ler e escrever, mas a demanda de leitura e escrita é uma das condições mais importantes para a conciliação do saber no ambiente social.

Silva (2019), menciona que as transformações sociais, como as emergências das tecnologias digitais e da produção das pesquisas científicas, impulsionaram a demanda do processo de alfabetização, no

qual as alfabetizadoras garimpam as propriedades de diferentes métodos para responder às demandas escolares.

A pandemia trouxe a necessidade de despertar da escola para as inovações, para a adoção das tecnologias que outrora eram aplicadas em outras áreas do conhecimento e que na atualidade passam a se fazer presente pela importância que se dá na reconfiguração da escola para a atualidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelecer relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). A pesquisa exploratória - descritiva, com associa metodologias diferentes para implementação em sala de aula, além de inserir sistemas de experimentos para dinamizar as aulas.

Gil (2019) enfatiza que a pesquisa exploratória tem como propósito promover maior apropriação do problema, ou seja, familiarizar o pesquisador à fonte de questionamento. Como meio de ação junta elementos para explicitá-lo ou facilita a construção de hipóteses.

A pesquisa foi desenvolvida na escola Municipal Santa Etelvina, localizada na rua: Amazonino Mendes, 64, Santa Etelvina. 69059-160 Manaus-AM/Brasil, onde se procurou explicar quais são os aspectos positivos e negativos do ensino remoto na educação básica como base no terceiro ano do ensino Fundamental I.

A pesquisadora selecionou para a coleta de dados, 30 pais de alunos que obtiveram as aulas remotas em tempo pandêmico da covid-19, esses alunos são em sua maioria do 3º ano do ensino fundamental I e 10 professores que atuam no ensino fundamental, preferencialmente, os professores do ensino fundamental I e como muitos atuam em diferentes níveis, também foram selecionados.

Foi levantado no universo da pesquisa, como as turmas de terceiro ano, que a escola detém 71 anos nesta modalidade. A segunda

fase da pesquisa consistiu na coleta de informações mais específicas, ligadas às questões e objetivos desta investigação, por meio de um questionário misto, com questões abertas e fechadas para os alunos e professores.

Foram aplicados questionários aos pais de alunos que responderam às questões para garantir a fidelidade da informação, condizentes com as atividades realizadas e acerca do contexto educacional a que estão inseridos.

Os questionários foram aplicados via google forms, com a instrução feita especificamente a informação coletada garantindo a confidencialidade da informação (Apêndices A e B). A identidade do sujeito colaborador é preservada e os dados coletados são de interesse diretamente ligado à pesquisa. O instrumento de coleta de dados, foi constituído por uma série ordenada de perguntas, que foram respondidas, via google forms e sem a presença do entrevistador, parte foi transcrito para o questionário em forma de observação. Os questionários foram direcionados para os pais de alunos do ensino fundamental e professores atuantes em sala de aula no ensino fundamental I.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Pelos dados levantados a clientela que decidiu participar da pesquisa é predominantemente de indivíduos do sexo feminino. Isso mostra que o público feminino é tem mais atuação na dinâmica escolar.

Outro fator questionado foi a faixa etária de idade dos participantes, entre o público de professores 40% disseram ter de 36 a 40 anos; 30% disseram ter entre 41 a 45 anos; 10% responderam ter entre 56 a 60 anos; 10% entre 51 a 55 anos e 10% para a faixa de 46 a 50 anos. Para os pais a faixa de idade é na ordem de 73,3% de 26 a 30 anos; 26,7% para mais de 40 anos.

A faixa etária, tanto para professores quanto para os pais de alunos é predominante na faixa de 25 a 50 anos, isso destaca que as pessoas têm certa vivência e pode ser importante, a experiência para responder com mais clareza as questões objeto do estudo.

Aos professores foi perguntado sobre o ensino remoto na eficiência da aprendizagem, com os domínios tecnológicos, sendo no Gráfico 1 traz a resposta para os seguintes questionamentos: A instituição oferece formação no uso das tecnologias digitais para utilização durante as aulas online; Tive dificuldades para utilizar equipamentos tecnológicos e Mídias digitais (apps, softwares) na gravação e/ou edição de vídeo aulas, ou para aulas ao vivo; Os equipamentos e suporte como: internet, Notebook, cadeira, e todo espaço físico eram adequados para ministrar as aulas online sem nenhum tipo de problema.

Para pergunta “A instituição ofereceu formação no uso das tecnologias digitais para utilização durante as aulas online” as respostas dos professores foram as seguintes: 60% disseram concordar totalmente que a instituição oferece formação para uso das tecnologias digitais e 40% disseram concordar parcialmente que a secretaria ofereceu cursos de formação para atuação com as tecnologias digitais.

Para as perguntas proferidas aos professores, na pergunta: “A interação entre aluno e professor ficou prejudicada no ensino remoto na Escola Municipal Santa Etelvina no ano letivo de 2022”. 60% dos professores responderam concordar totalmente que a interação aluno professor ficou prejudicada na pandemia e 40% disseram que concordam parcialmente que a interação aluno professor ficou prejudicada no ensino remoto.

Acerca da pergunta “O perfil socioeconômico das famílias tem influenciado na aprendizagem dos alunos da escola Municipal Santa Etelvina no ano letivo de 2022”, as respostas foram da seguinte forma. 80% disseram que concordam totalmente que o fator socioeconômico dos alunos influenciou sim na aprendizagem dos alunos no período pandêmico; 10% concordam parcialmente e 10% que não opinou.

Pelas respostas dos professores já se sentem que houve sim influência na aprendizagem dos alunos, comprometendo o desempenho dos alunos seja pelo acesso ou pela ausência de tecnologias disponíveis para utilização no momento.

40% dos entrevistados disseram que tem acesso a internet por uma conexão banda larga, 27% dos entrevistados disseram que tem acesso a internet tanto por banda larga quanto por dados móveis do

celular, 20% dos entrevistados disseram que tem acesso a internet a partir do celular e 13% dos entrevistados disseram que não tem acesso a internet.

Como a aula remota tem a dependência da tecnologia digital, e que os equipamentos a distância precisam da internet para ter conexão esse fator mexe com a relação dos alunos e o processo educacional fica fragmentado.

Outra pergunta realizada aos pais se refere a: na sua opinião, qual a maior dificuldade encontrada no modelo educacional (remoto/domiciliar)? As respostas não estão em gráficos e sua extração revela que: 33,3% pela falta de tempo porque trabalho durante o dia e não posso acompanhar meu filho no horário da aula; 26,7% pela falta de acesso à internet e aparelhos eletrônicos em casa; 13,35 pela falta de motivação/ interesse pelos estudos; 13,3% pela falta de espaço adequado para estudar em casa, 6,7% devido ao cansaço e ao excesso de atividades escolares e 6,7% pela falta de orientação dos professores sobre as tarefas.

COM QUE FREQUÊNCIA OCORRE O ACOMPANHAMENTO DOS PAIS NAS AULAS ONLINE: 47% disseram que o acompanhamento ocorre com muita frequência, 27% responderam que frequentemente; 13% responderam que ocasionalmente e 13% disseram que raramente.

Essa exposição revela que os pais, em parcela significativa auxiliam seus filhos, ainda que exista muitas formas de impedimento, a presença da família é um ponto crucial no desenvolvimento educacional da criança.

Quando se perguntou: Em sua opinião, qual o fator ao lado que mais prejudicou o acompanhamento das atividades online pelos alunos da escola Municipal Santa Etelvina no ano letivo de 2022?

Os professores responderam que 80% deles entenderam que a falta de internet foi um fator de desequilíbrio da aprendizagem para determinados alunos e 20% que acham que a falta de incentivo e cobrança por parte dos responsáveis tenha sido um fator de ineficiência.

EAD NA ALFABETIZAÇÃO– EFICÁCIA DA APRENDIZAGEM-
RESPOSTA DOS PROFESSORES: Nessa vertente da eficácia da

aprendizagem as perguntas trouxeram à tona vários tabus. Na pergunta: houve evolução na aprendizagem ou alfabetização das crianças durante as aulas online? 90% dos entrevistados disseram que a evolução na aprendizagem aconteceu em parte e 10% disse que não houve evolução da aprendizagem.

Esse resultado mostra que o professor tem uma visão que, ainda que se tenha tido uma aprovação em massa, a aprendizagem não foi significativa. Se a aprendizagem não foi significativa os elementos que trazem problemas devem ser destacados e ajustados para minimizar perdas.

- ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE ALFABETIZAÇÃO, PÓS PANDEMIA

Pergunta: Qual a sua sugestão para estratégias de recuperação da aprendizagem dos alunos de alfabetização, pós pandemia?

- ✍ Reforço Escolar diariamente
- ✍ Seria atividade extra, fora do horário. Mas não é possível
- ✍ Fazer O Remanejamento Das Turmas Conforme O Nível De Aprendizagem Que Cada Aluno Se Encontra
- ✍ Trabalho sério com atividades interdisciplinares. Intervenção e apostila para os alunos(as) que não desenvolveram as habilidades de cálculo matemático e de leitura.
- ✍ Esse realmente é um processo de difícil "conserto" dado o fato de a pandemia só ter escancarado os problemas existentes há muito tempo. Penso ser difícil recuperar se o aluno continua a evoluir nas séries, já que o professor tem todo o universo da série para cumprir e não tem possibilidade efetiva de trabalhar os aspectos da alfabetização com os alunos não alfabetizados. Talvez fazer salas específicas para a alfabetização, a fim de recuperar os alunos não alfabetizados.
- ✍ plano de estudos
- ✍ Mais do que focar nos conteúdos, é preciso pensar e definir estratégias de reposição com relação a tempo (carga horária e dia letivo), espaço físico e uso de recursos. É um verdadeiro jogo de quebra-cabeça, mas que será fundamental para a eficiência das aulas de reposição.
- ✍ Reforço paralelo ao ensino e aprendizagem do Currículo Municipal Escolar.

Fonte: Pesquisadora (2022)

CONCLUSÃO

A escola preserva sua essência quando mantém viva a capacidade de se reconfigurar diante aos desafios encontrados. Na pesquisa aplicada a professores e pais de alunos da escola Municipal Santa Etelvina foi possível verificar que a pandemia da covid 19 trouxe diferentes impactos na vida social da escola.

Como foi sentido no mundo, a pandemia mudou a rotina e a vida das pessoas, ela ditou regras que até aqueles mais sensatos tiveram dúvidas sobre a gravidade da pandemia e os estragos que causou na sociedade.

Por essa consistência de ações, essa pesquisa procurou basear as discussões em dados fidedignos que transmitem veracidade na sua interpretação. Os resultados foram baseados nos objetivos específicos e seus resultados foram avaliados de acordo com a perspectiva do estudo.

No primeiro objetivo que buscou descrever os principais aspectos positivos e negativos da implementação do ensino remoto na eficiência da aprendizagem no processo de alfabetização e letramento alunos do terceiro ano do ensino fundamental na escola municipal Santa Etelvina no pós- pandemia de covid-19 na escola municipal Santa Etelvina, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023.

Os professores consideraram que a secretaria de educação auxiliou na instrução e treinamento para os professores atuarem nas aulas remotas, porém esse suporte foi ineficiente, uma vez que os alunos não tinham suporte suficiente para interagir de maneira efetiva com as atividades escolares, nesse contexto faltou coesão e interação entre professores e alunos, por outro lado esse aspecto da falta de materiais aptos para a definição das aulas no formato remoto que muito dano causou aos alunos, principalmente, aqueles que tinham dificuldades de acesso a internet.

Os pais por sua vez manifestaram seu posicionamento acerca das capacidades de apoio aos alunos na execução das atividades e consideraram ineficiente todo o esforço. No primeiro contexto os pais

entendem que por ser um sistema improvisado, a aula remota no período da pandemia, estes têm ciência que precisam acompanhar seus filhos para melhoria na aprendizagem.

Relacionado ao segundo objetivo que trata de interpretar os dados obtidos na aplicação do questionário fechado como variáveis de amostragens científicas descritivas que indiquem aspectos inerentes a eficiência da aprendizagem dos alunos por meio da modalidade do ensino remoto durante a pandemia no período de 2022-2023.

Nesse segmento, os professores entenderam que os resultados provenientes à aprendizagem dos alunos no período da pandemia foram bastante comprometedores, embora o sistema de educação tenha encontrado um meio de camuflar essa realidade, fazendo a aprovação em massa. Esse procedimento criou uma situação contraditória para os alunos que passaram a entender que não precisam mais se esforçar, na volta às aulas presenciais para ter bons conceitos.

Os pais por sua vez, mesmo com certa relutância dizem que a escola precisa trabalhar mais fortemente a aprendizagem dos alunos e isso reflete na forma como a escola planeja suas ações para lidar com as dificuldades criadas. O fato é que o ano letivo de 2022 foi um ano de muito trabalho no sentido de motivar alunos para seu desempenho nas aulas presenciais.

Se tratando do terceiro objetivo que busca enumerar como o processo de eficiência da alfabetização no letramento de crianças do terceiro ano do ensino fundamental através da ferramenta tecnológica moderna educacional, denominada de ensino remoto, pôde ser definido e avaliado na percepção dos professores.

Os professores ao mesmo tempo que tecem suas críticas mobilizam ações para que a escola assuma sua posição de destaque, validando as ferramentas tecnológicas e atuando para minimizar os problemas.

Quanto aos pais estes devem conciliar com a escola e elevar as ações a favor dos alunos, do instinto de aprendizagem de modo que as relações sejam sempre pensadas na validação da aprendizagem dos alunos.

A escola tem sua marca e sua missão e a convergência de ações é para posicionar as ferramentas adequadas, assumir que a escola tem novos desafios que é integrar ferramentas de aplicação, seja no formato presencial ou remoto, o fato é que deve fazer seu dever de casa e se assumir como ambiente de construção e de transformação para novas aquisições de saberes e de possibilidades de equiparar a todos, indiscriminadamente, só assim se terá uma sociedade com mais oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

ALICERCE EDUCAÇÃO. Alfabetização ou letramento: entenda as diferenças e relações. 2022. Disponível em: <https://44.198.110.98/categoria/universo-alicerce/>. Acesso em 10.07.2022.

BARBALHO, D. dos S. T.; COSTA, M. R. Educação híbrida aplicada na recuperação do ensino de química. Revista Brasileira de Desenvolvimento, v. 7, n. 9, pág. 87210-87218, 2021.

BARBOZA, Reginaldo José. A Alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico. Revista científica eletrônica da pedagogia, n. 26, p. 1-12, 2016.

BARROSO, Ari Freitas et al. Mediação da transição escolar por meio das atividades de estudo em casa apoiadas por novas tecnologias. 2019.

BATISTA, N. L; BEKCER, E. L. S.; CASSOL, R. Mapa híbrido e multimodal: uma definição conceitual para o ensino de Geografia na contemporaneidade. Revista Educação Geográfica em Foco, v. 3, n. 5, 2019.

BERNARDIN, J. D. S. C., DE OLIVEIRA, E. A. R., DE MIRANDA, A. F., & CARVALHO, J. W. P. Ensino remoto na pandemia da Covid-19 e os desafios e oportunidades na visão de professores de escolas do interior de Mato Grosso. Research, Society and Development, 11(1), 2022. e52211125239- e52211125239.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância?. Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral>. Acesso em 10.08.2022.

CAETANO, José Luís Pires. A percepção dos alunos e professores em relação às aulas em tempo de confinamento, uma abordagem a partir da disciplina de Geografia. 2021.

CASTRO, Carolina Filipa Nunes. Percepção dos estudantes de gestão sobre o Ensino a Distância no Ensino Superior: um estudo exploratório em contexto pandémico. 2021. Tese de Doutorado.

CORTELAZZO, Angelo Luiz; ELISEI, Cristina de Carvalho Ares. Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 114, p. 207- 231, 2022.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: VII Congresso Nacional de Educação. 2020.

DA SILVA BRITO, Jorge Maurício; DOS SANTOS, Evaldo Expedito. A Natureza Híbrida Do Ensino Médio À Distância, Desafios E Metodologia. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 6, n. 2, p. 308-322, 2019.

DE MENEZES, Jones Baroni Ferreira. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, v. 2, n. 1, p. e021004-e021004, 2021.

DE QUEIROZ, Michele; DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade; DE PAULA, Genegleisson Queiroz. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

DE QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno; LOYOLA, Colégio. A experiência da aprendizagem remota: quanto tempo demais na tela?. 2020.

DOS SANTOS ROCHA, Daniel. Readequação do contexto escolar para o formato remoto em meio à pandemia de Covid-19. Pedagogia em Ação, v. 13, n. 1, p. 263- 274, 2020.

FEITOSA, M. C., DE SOUZA MOURA, P., RAMOS, M. D. S. F., & LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?. In Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação (pp. 60-68). SBC. 2020, July.

FERREIRA, Valéria et al. Alfabetização e letramento: utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais. *Revista Facimp-Empowerment*, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020.

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

LUIZ, Silvania Sousa Felipe. Alfabetização na pandemia: realidades e desafios. 2020.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. *Educação & Realidade*, v. 46, 2021.

MIRANDA, Edna Mara Corrêa et al. Formação De Professores Em Tempos De Pandemia Da Covid-19—Visão Dos Docentes Da Rede Pública De Ensino Do Distrito Federal. *Revista Prâxis*, v. 3, p. 336-356, 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, 2019.

RIBEIRO, Daniel Garcia; TELLES, Simone. Tecnologias Digitais na Educação a Distância: das necessidades de um letramento digital efetivo para uma prática pedagógica ideal. *TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO*, p. 119, 2021.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO FÍSICA E A SURDEZ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

PHYSICAL EDUCATION AND DEAFNESS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Mayara Campos Rodrigues

passosmaylane@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa aborda histórias e políticas que auxiliam no processo de inclusão educacional de alunos surdos nas aulas de Educação Física nas quais trazem em seus princípios uma educação para todos. Levando em consideração a legislação do Brasil onde temos a Língua Brasileira de Sinais - Libras, que foi desenvolvida para uma comunicação não verbal reconhecida por lei como a língua oficial da comunidade surda, Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 no qual determina que ela deva ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas. Este estudo objetivou entender os desafios e as perspectivas do professor de educação física na inclusão de alunos com surdez nas aulas de Educação Física Escolar. A utilização de subsídios teóricos, observação das aulas de Educação Física e entrevista semiestruturada, serviram de apoio para a elaboração do presente trabalho. Com a análise, pôde-se comprovar o quanto a inclusão do surdo nas aulas de Educação Física ainda apresenta dificuldades para se tornar efetiva, provocando com isso um desenvolvimento aquém do esperado para esses alunos. Evidenciou-se ainda a importância do cuidado com a comunicação nas aulas, ressaltando-se aí a importância da atuação do intérprete de Libras, além da necessidade de adaptação metodológica, no que diz respeito à demonstração nas atividades desenvolvidas e do uso de recursos visuais. Portanto, os resultados deste trabalho poderão a vim ter consequências positivas para os alunos, os

professores e toda a comunidade que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) contribuindo para literatura científica da inclusão.

Palavras-chave: surdo; inclusão; educação física escolar; adaptação.

ABSTRACT

This research addresses histories and policies that aid in the educational inclusion process of deaf students in Physical Education classes, which are based on the principles of education for all. It takes into account Brazilian legislation, where we have the Brazilian Sign Language - Libras, which was developed for non-verbal communication and is recognized by law as the official language of the deaf community (Law 10.436 of April 24, 2002, and regulated by Decree No. 5.626 of December 22, 2005), which mandates its inclusion as a compulsory curricular subject in undergraduate courses. This study aimed to understand the challenges and perspectives of physical education teachers in including deaf students in school physical education classes. The use of theoretical frameworks, observation of physical education classes, and semi-structured interviews served as support for the elaboration of this work. The analysis revealed how the inclusion of deaf students in physical education classes still presents difficulties in becoming effective, thus resulting in less-than-expected development for these students. The importance of careful communication in the classroom was also highlighted, emphasizing the importance of the role of the sign language interpreter, as well as the need for methodological adaptation regarding demonstrations in the activities developed and the use of visual resources. Therefore, the results of this work may have positive consequences for students, teachers, and the entire community that uses Brazilian Sign Language (LIBRAS), contributing to the scientific literature on inclusion.

Keywords: deaf; inclusion; school physical education; adaptation.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda leis e políticas que auxiliam no processo de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais

nas quais trazem em seus princípios uma educação para todos, independentemente de suas necessidades. Temos como foco principal deste estudo o professor de educação física com o aluno surdo e sua necessidade de comunicação nas aulas, a qual é realizada através da linguagem de sinais que foi desenvolvida pela necessidade de uma comunicação não verbal, essa forma de linguagem é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 qual determina que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas.

Dessa forma é indispensável que os professores tenham conhecimento da linguagem de sinais, pois isso facilitará a comunicação durante as aulas e irá auxiliá-lo no processo de inclusão. A educação inclusiva é um processo social que vem se desenvolvendo em todo o mundo e direciona os pensamentos para a reflexão sobre a educação e o papel da escola nos tempos atuais.

Este estudo objetivou entender o papel do professor de educação física na inclusão de alunos com surdez nas aulas de Educação Física Escolar. Para analisar esse processo de inclusão a pesquisa fundamentou-se em autores que discutem a efetivação da inclusão de pessoas surdas na educação como (QUADROS, 2006), apontando a educação de surdos na aquisição da língua de sinais como primeira língua; (STROBEL, L. K. e PERLIN, 2009) e (STROBEL, L. K., 2009) com suas contribuições que auxiliam na história da educação dos surdos e na construção sobre a cultura surda, construindo uma reflexão acerca de como essa adaptação pode ajudar na elaboração de uma metodologia que auxilie a realização de um bom andamento das aulas. Também tivemos como base no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) O ALUNO SURDO E AS FACES DA INCLUSÃO: adaptar e incluir no âmbito da educação física escolar, das autoras: Ariane Dalila Machado e Gabriela Augusta Jamar – Diamantina/2011. No qual retrata a importância da inclusão de alunos surdos nas aulas de educação física buscando “construir uma reflexão acerca de como essa adaptação pode ajudar na elaboração de uma metodologia que ajude na

realização e no bom andamento das aulas, favorecendo o processo de inclusão de alunos surdos.”

A utilização de subsídios teóricos, observação das aulas de Educação Física e entrevista semiestruturada, serviram de apoio para a elaboração do presente trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Educação Física da rede estadual de ensino da zona Norte Manaus, coordenadoria distrital de educação 06, estado do Amazonas-Brasil, de ambos os sexos sem qualquer limitação de idade, tempo de prática profissional ou qualquer outra discriminação.

A coleta de dados ocorreu através de visitas às escolas para observações de sua estrutura e conversa sobre o tema com os professores que em seguida responderam questionário foi aplicado através do Drive da plataforma Google. Tivemos a participação de 22 professores com seus posicionamentos que auxiliaram na percepção dos desafios encontrados quanto a sua disciplina e à efetivação das leis que amparam os surdos. Algumas das respostas coletadas serão expostas dentro de tabelas e darão ênfase à análise.

Com a análise dos resultados e observações, pôde-se comprovar o quanto a inclusão do surdo nas aulas de Educação Física ainda apresenta dificuldades para se tornar efetiva, provocando com isso um desenvolvimento aquém do esperado para esses alunos. Além disso, evidenciou-se a importância do cuidado com a comunicação nas aulas, ressaltando-se aí a importância da atuação do intérprete de Libras, além da necessidade de adaptação metodológica dos professores, no que diz respeito à demonstração das atividades desenvolvidas com os alunos e do uso de recursos visuais para os surdos.

Portanto, os resultados deste trabalho colaboram com consequências positivas para os alunos, os professores e toda a comunidade que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a efetivação das legislações atuais sobre inclusão, acesso ao ensino da Libras e alunos especiais nas classes regulares de ensino, contribuindo para a literatura científica.

1 REVISÃO DE LITERATURA

O presente trabalho vem para contribuir com muitos professores de educação física na prática escolar, no qual podemos afirmar que já somos uma classe menos valorizada, porém o norte para que se caminha a educação física tem elevado o potencial de tal disciplina, com promoção a saúde e qualidade de vida.

Sendo assim o trabalho, tem o investigar o papel do docente com o intuito de leva-lo a reflexão de o quanto este está preparado para a pratica docente para um aluno surdo. E se já esteve com aluno surdo em suas classes regulares quais os desafios que enfrentou e metodologia utilizada com esse aluno.

Na busca de resultados positivos que objetivamos nesta pesquisa para a educação de alunos surdos nas aulas de educação física.

Edna Cristina Gonçalves dos Santos (2011) em seu trabalho “Surdez e Atividade Física” se voltou para a pratica de atividades físicas para surdos, tendo como metodologia o referencial teórico. A surdez é uma deficiência que atinge um dos órgãos do sentido “a audição”, é a deficiência de maior incidência na população, no Brasil a cada 1000 crianças que nascem de duas a sete tem problemas de surdez. O papel do professor de Educação Física é desenvolver a consciência corporal, elevar a autoestima e propiciar momentos de ludicidade.

Em outro trabalho, Tiago Lopes Vianna; Esdras Coutinho; Samuel Henrique F. Aruaste. (2014), com tema “A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CONHECIMENTO EM LIBRAS NA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO” neste trabalho, elaborado por meio de uma revisão de literatura, relata a falta de professores de Educação física, devidamente preparados para atender os alunos surdos. A surdez afeta de forma negativa a percepção espaço-temporal, a noção de ritmo e equilíbrio, dificultando a comunicação e criando uma situação de isolamento social. Tiveram como objetivo apresentar a importância do professor de Educação Física com conhecimento em LIBRAS na inclusão do aluno com surdez, tendo a própria educação física o papel de oportunizar o desenvolvimento das capacidades motoras. Na conclusão de que literatura científica encontrada, evidencia o pouco

material que correlacione Educação Física com surdez e inclusão. Demonstra que o curso de educação física possui uma matriz curricular deficiente na formação e capacitação dos profissionais desta área do conhecimento.

Também podemos citar o trabalho intitulado de “Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física” de Tássia Pereira Alves; Zenilda Nogueira Sales; Ramon Missias Moreira; Leonardo de Carvalho Duarte e Riane Missias Moreira Mendes Souza (2014), onde os autores retratam a inclusão como um processo social que, no contexto escolar, pretende a mudança de atitudes e a construção de uma postura com condições de abranger a todos indistintamente. Para produção de dados, se utilizaram de entrevistas com auxílio de intérprete da língua brasileira de sinais (LIBRAS), que, ao mesmo tempo, foram traduzidas pelo intérprete e transcritas pelos pesquisadores. Para análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo categorial. A inclusão dos surdos nas aulas de Educação Física ainda não se efetivou, mesmo tendo encontrado alguns professores com ações pedagógicas que demonstraram serem inclusivas, contudo, elas ainda deixam várias lacunas no que diz respeito a uma aprendizagem satisfatória dos alunos.

Por último, queremos sinalar o trabalho de Ariane Dalila Machado e Gabriela Augusta Jamar (2011), sobre o tema “O ALUNO SURDO E AS FACES DA INCLUSÃO: adaptar e incluir no âmbito da educação física escolar” esta pesquisa teve como objeto de estudo o processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de Educação Física, focando na adaptação realizada e nas formas de interação entre os participantes. Para a análise desse processo de inclusão a pesquisa fundamentou-se em autores que discutem o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, apontando a inclusão do aluno surdo na escola regular, (Leite, 2005; Lacerda, 2006, entre outros) com a adaptação das aulas de Educação Física (Santos Filha, 2009; Cidade, 1997). Buscou-se construir uma reflexão acerca de como essa adaptação pode ajudar na elaboração de uma metodologia que ajude na realização e no bom andamento das aulas, favorecendo o processo de inclusão de alunos surdos. Com a pesquisa, pôde-se comprovar o quanto

inclusão do surdo nas aulas de Educação Física na rede regular ainda apresenta dificuldades para se tornar efetiva, provocando com isso um desenvolvimento aquém do esperado para esses alunos. Evidenciou-se ainda a importância do cuidado com a comunicação nas aulas, ressaltando-se aí a importância da atuação do intérprete de Libras, além da necessidade de adaptação metodológica, no que diz respeito à demonstração nas atividades desenvolvidas e do uso de recursos visuais.

LIBRAS

Desde o Congresso de Milão até os nossos dias, o oralismo ainda consegue manter-se no território da chamada Educação Especial, ou seja, no âmbito integracionista, assimilacionista e terapêutico que a distingue. Justamente com este modelo clínico e assistencialista, baseado na perspectiva do déficit e na hierarquização de processos cognitivos e de linguagens, que gerou mais de um século de história de fracasso/exclusão escolar dos aprendizes surdos – que, na esmagadora maioria, não alcançam os níveis mais altos da escolaridade, antes são condenados a viver sem o acesso à língua da comunidade majoritária (nem na modalidade escrita nem na oral) e até mesmo sem o acesso à língua de sinais (SÁ, 2002, p. 58).

Afinal, o que um surdo quer (e precisa) aprender?

Levantando os dados sobre a história do Surdo, onde segundo STROBEL, 2006, na antiguidade os surdos eram vistos como anormais e como atraso de inteligência. Frente à sociedade, o sujeito era considerado normal, quando este fala e ouve para assim poder ter aceitação pela sociedade. Os surdos eram excluídos da vida social e educacional.

Segundo Bernardino (2000, p. 19), “o indivíduo surdo possui certas características que fazem dele uma pessoa diferente, especial, que viva no mesmo ambiente que os ouvintes, embora não parecem pertencer ao mundo desses”. Com isso, este autor completa dizendo que, por volta de XX, começam a ter uma maior preocupação em resgatar o surdo da obscuridade, trazendo-o assim para o convívio na sociedade e tendo direitos de despertar a atenção das instituições educacionais.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados para a idealização, elaboração e confecção final deste trabalho. Segue abaixo uma descrição detalhada de dos materiais e métodos utilizados durante esta pesquisa e dos sujeitos consultados.

Este estudo pode ser descrito como uma pesquisa de campo, realizada através de um questionário padrão (Anexo C), seguido de uma revisão de literatura. Sendo que esta foi promovida pelos resultados obtidos com a análise dos questionários.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, esta pôde ser considerada uma pesquisa de risco desprezível, pois não houve possibilidade prevista de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e/ou dela decorrente.

O referido trabalho de pesquisa foi realizado em escolas estaduais localizadas na zona norte da capital Manaus, especificamente na coordenadoria distrital 06 - Secretaria Estadual de Educação do Amazonas

– SEDUC. A região norte de Manaus é uma região administrativa estabelecida pela prefeitura de Manaus englobando 10 bairros. Encontramos no bairro uma das melhores médias educacionais do Amazonas, nas escolas estaduais Senador João Bosco Ramos de Lima e Marcantônio Vilaça, Hilda de Azevedo Tribuzy, além da maior escola do Amazonas em tamanho, a Escola Estadual José Bernardino Lindoso.

O material coletado, os documentos pesquisados e as análises realizadas, serão organizadas em relatório estruturado de pesquisa, componente definido como Dissertação de Mestrado, que se pretende construir, defender e publicar. Pois como afirma Bardin (2011) que toda forma de comunicação é suscetível a análise de conteúdo, a qual só ganha real sentido ao considerar a situação conjuntural em que está inserida tal produção.

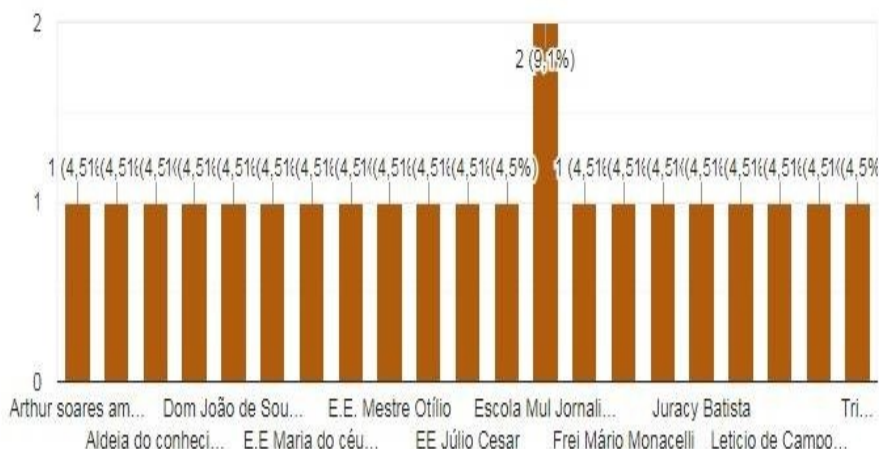
Com isso, os professores de educação física como mediadores envolvidos nesse processo de inclusão

Para isso, os estudantes e professores como, os “atores sociais” diretamente envolvidos nesse processo muito têm a contribuir, pois suas concepções representam um conjunto de ideias e conceitos formulados a partir de experiências particulares e de representações mentais guardadas na memória, fruto de experiências sociais vivenciadas no contexto escolar.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Escola em que leciona

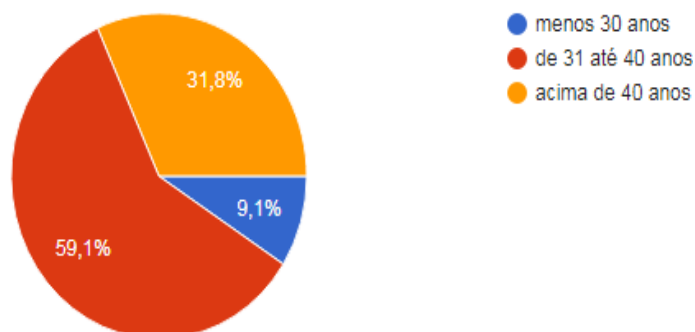
22 respostas



Localizamos no bairro uma das melhores médias educacionais do Amazonas, “sob um novo prisma, a coordenadoria Distrital 6, que atende a 80.597 alunos em todos os níveis da Educação Básica, pretende elevar o seu rendimento, que hoje é de aproximadamente 80%, para 85%, melhorar sua colocação no Ideb e reduzir os índices de reprovação e abandono escolar” (Site Seduc-2011). Destacam-se no rendimento escolar as escolas estaduais Senador João Bosco Ramos de Lima e Marcantônio Vilaça II (2º CMPM), Hilda de Azevedo Tribuzy, além da maior escola do Amazonas em tamanho, a Escola Estadual José Bernardino Lindoso.

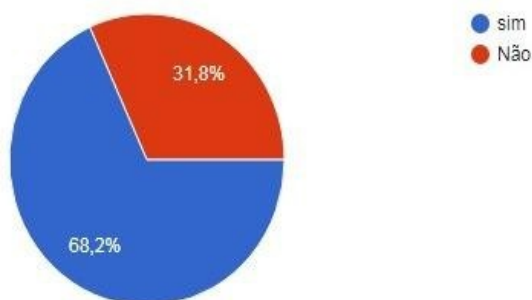
Faixa etária

22 respostas



Você sabe que a disciplina de LIBRAS é obrigatória nos cursos de licenciatura? (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

22 respostas

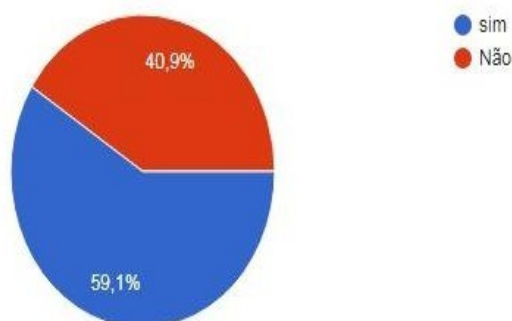


Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de

instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Brasil, 2005)

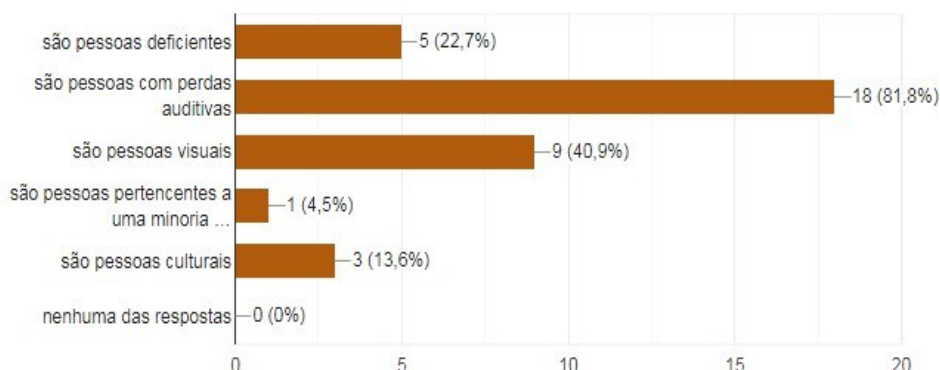
Você sabe que a Língua Portuguesa é a segunda língua para os alunos (as) surdos (as)? (Decreto de 22/10/2005)

22 respostas



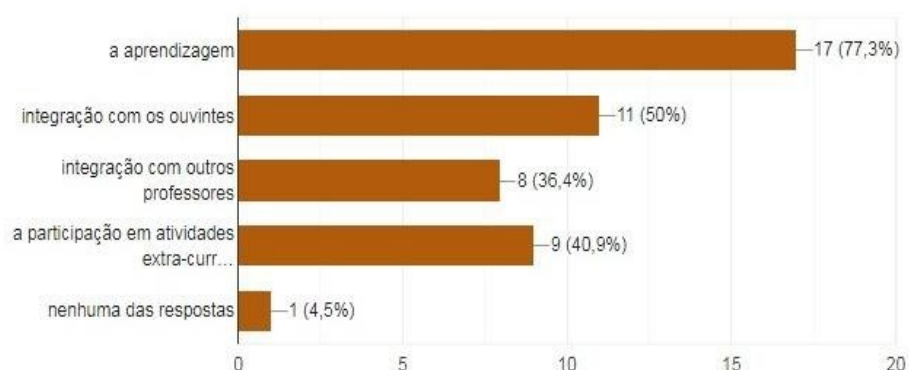
Em sua opinião, os (as) surdos (as): (Você pode marcar mais de uma resposta)

22 respostas



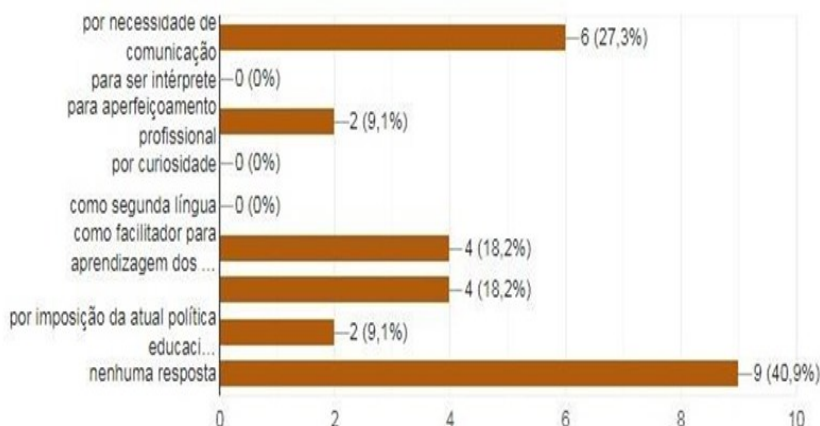
Em sua opinião, a política educacional de inclusão para os alunos surdos, favorece: (Você pode marcar mais de uma resposta)

22 respostas



Você aprendeu LIBRAS: (Você pode marcar mais de uma resposta)

22 respostas



CONCLUSÃO

Hoje, apoiados em leis que possibilitam um novo progresso educacional, vivemos a possibilidade de um novo modelo de escola, cuja proposta principal é a inclusão e a possibilidade de atendimento e de acolhimento às necessidades individuais. A presente dissertação permitiu averiguar questões sobre a realidade escolar de professores de educação física do estado. Buscando levantar reflexões sobre as possibilidades e dificuldades que estão ocorrendo no processo de inclusão de alunos surdos nas escolas regulares do Amazonas.

Verifica-se que mesmo vagarosamente a inclusão vem acontecendo, foram muitos anos de lutas e determinação da comunidade surda. O apoio da família e de educadores que acreditaram na língua de sinais como sendo considerada a maior ponte de diálogo entre esses discentes, sendo incluída nas pautas de discussões e de trabalhos no cotidiano escolar.

Contudo, a fala dos professores, por vezes, se apresenta com um discurso contraditório e escasso de conhecimento sobre a inclusão.

Principalmente quando se fala na inclusão de surdos nas aulas de ensino regular, o professor atual teria que demonstrar um perfil mais seguro quanto à língua de sinais considerando a lei de LIBRAS, que decreta a obrigatoriedade da língua e sinais nos cursos de licenciatura. As escolas dos entrevistados em um 100% não são adaptadas para essa classe. A realidade é de professores despreparados para lidar com os alunos surdos, e escolas recebendo alunos que acabam por se adaptando ao ambiente escolar, o que deveria ser ao contrário, nota-se nas falas que professores que já ministraram aulas a alunos surdos não buscaram se aperfeiçoar na língua materna desse aluno, esperou pelo intérprete e que muitas vezes não teve. Desfavorecendo a participação dos alunos nas aulas de educação física.

É de suma importância a participação dos surdos nas aulas de educação física, considerando a importância desta disciplina, que trabalha os aspectos motor, cognitivo e o afetivo do aluno se esses alunos surdos tiverem oportunidades iguais de aprender movimentos e participar da atividade física, as habilidades motoras devem ser equivalentes às de seus pares de mesma idade. Caso contrário, podem sofrer atrasos nas habilidades motoras. Os índices de condicionamento físico de alunos ouvintes e surdos não apresentam diferenças significativas.

Diante das considerações feitas até aqui, percebe-se que a inclusão dos surdos, nas aulas de Educação Física, ainda não se efetivou de fato, mesmo existindo alguns docentes com ações pedagógicas que demonstraram serem inclusivas. Por fim, destaca-se a importância de existir verdadeiras condições de acessibilidade nas instituições escolares, evidencia-se a relevância do professor estar preparado para o trabalho com alunos surdos em todos os momentos de suas aulas, favorecendo possibilidades de promover as ações na educação inclusiva. Infelizmente ainda nos resta muitos questionamentos: Qual é a falha nos cursos de graduação quanto a disciplina de libras? Qual o papel do poder público quanto às adaptações das escolas inclusivas? Quais as expectativas das comunidades surdas quanto a essa inclusão escolar?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. (2005). Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 11, n. 2, 223-240.
- ALVES, T. P. (2014). Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 48, 65-78.
- ANDRADE, G. F. (2011). Inclusão dos alunos surdos nas aulas de Educação Física, nas escolas públicas do plano piloto. Universidade Católica de Brasília, Pró-Reitoria de Graduação. Curso de Educação Física, Brasília - DF.
- BORGES, F. A. & Nogueira, C. M. I. (2011). A opinião de educadores ouvintes que atendem alunos surdos inclusos sobre o papel da intérprete de libras em suas aulas. IV EPCT encontro de produção científica e tecnológica. Paraná.
- BRASIL (2005). Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.
- _____. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC.
- _____. (1994). Ministério da Educação e do Desporto. Declaração de Salamanca. Brasília.
- _____. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- CASAROTTO, V. J.; Rosa, C. L. L. & Mazzocato, A. P. F. (2012). Educação Física e o aluno surdo. Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL. Santa Maria.
- CASTRO, E. M. de. (2005). Atividade Física: Adaptada. Ribeirão Preto: Tecmedd.
- CORTEZ, M. M. C. P. (2008). Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- FERNANDES, S. (2012). Educação de surdos. Curitiba: Intersaberes.
- GIL, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

GORGATTI, M. G. (2005). Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. Tese de doutorado. Doutorado em Educação Física. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LACERDA, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes. Campinas, vol. 26, n. 69, 163-184.

_____. (2014). Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 6ª ed. Porto Alegre: Medição.

_____. & SANTOS, L. F. (2013). Tenho um aluno surdo. E agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar.

MOURA, V. L. (2018). Atuação do intérprete de libras no ensino médio/técnico: reflexões sobre a prática e formação. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal do Piauí, Floriano.

QUADROS, R. M. (1997). Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

RANGEL, G. M. M. & STUMPF, M. R. (2012). A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. & FERNANDES, E.(Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Medição.

RODRIGUES, D. (Org.). (2006). Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas.

SILVA, A. M. (2010). Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex.

SILVA, M. C. (2009). A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de classes inclusivas. Faculdade Santa Helena: Recife.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

VIDAL, M. H. C. (2014). Esportes adaptados aos deficientes auditivos. In: E. L. Ferreira (Org.). Esportes e atividades físicas inclusivas. V. 6. Niterói: Intertexto.

CAPÍTULO 5

O USO DO WHATSAPP COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: NO ENSINO FUNDAMENTAL - SÉRIES FINAIS - NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ROBERTO DOS SANTOS VIEIRA – AM – MUNICÍPIO DE MANAUS – ANO DE 2021

THE USE OF WHATSAPP AS A PEDAGOGICAL TOOL IN MATHEMATICS TEACHING DURING THE PANDEMIC: IN ELEMENTARY SCHOOL - FINAL GRADES - AT THE PROFESSOR ROBERTO DOS SANTOS VIEIRA STATE SCHOOL – AM – MUNICIPALITY OF MANAUS – YEAR 2021

Sueyde Sousa Duarte

RESUMO

Este artigo investiga o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino da matemática durante a pandemia de Covid-19, focando nas séries finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Estado do Amazonas. A pesquisa visa compreender como a transição para o ensino remoto impactou a aprendizagem dos alunos. O WhatsApp facilitou a comunicação entre professores e alunos, mas sua eficácia no ensino de matemática foi limitada pela complexidade do conteúdo, pela falta de experiência dos docentes e pelas dificuldades de acesso à tecnologia, conforme apontam Moran (2000, 2003, 2009, 2013, 2016, 2017) e Kenski (2009, 2012). A metodologia utilizada foi qualitativa, bibliográfica e exploratória, com sujeitos sendo os docentes que ministram matemática em uma escola pública do Estado do Amazonas. A investigação aborda o impacto do WhatsApp no engajamento dos alunos, sua eficácia em comparação com métodos tradicionais e os desafios enfrentados no uso da plataforma. Os resultados indicam que, embora o WhatsApp tenha contribuído para o desempenho dos alunos, suas limitações comprometeram a aprendizagem matemática. Essa pesquisa enriquece o entendimento sobre o uso de plataformas digitais na educação, fornecendo insights valiosos para a formação docente e

o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. O estudo visa contribuir para uma educação mais inclusiva e adaptativa em contextos de crise, preparando melhor educadores e alunos para futuros desafios.

Palavras-chave: WhatsApp. Ensino Remoto. Matemática. Educação. Pandemia.

ABSTRACT

This article investigates the use of WhatsApp as a pedagogical tool in mathematics teaching during the Covid-19 pandemic, focusing on the final years of elementary school in a public school in the state of Amazonas. The research aims to understand how the transition to remote learning impacted student learning. WhatsApp facilitated communication between teachers and students, but its effectiveness in mathematics teaching was limited by the complexity of the content, the lack of experience of teachers, and difficulties in accessing technology, as pointed out by Moran (2000, 2003, 2009, 2013, 2016, 2017) and Kenski (2009, 2012). The methodology used was qualitative, bibliographic, and exploratory, with the subjects being teachers who teach mathematics in a public school in the state of Amazonas. The investigation addresses the impact of WhatsApp on student engagement, its effectiveness compared to traditional methods, and the challenges faced in using the platform. The results indicate that, although WhatsApp contributed to student performance, its limitations compromised mathematics learning. This research enriches the understanding of the use of digital platforms in education, providing valuable insights for teacher training and the development of more effective educational policies. The study aims to contribute to a more inclusive and adaptive education in crisis contexts, better preparing educators and students for future challenges.

Keywords: WhatsApp. Remote Learning. Mathematics. Education. Pandemic.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação aborda o tema: O uso do WhatsApp como uma ferramenta pedagógica no ensino da matemática em tempos de Pandemia: No Ensino Fundamental - séries finais – Na Escola Estadual Professor Roberto dos Santos Vieira – AM – Manaus – Ano de 2021. Como sabemos o período da pandemia colocou em evidência o uso da tecnologia na educação, já que professores e alunos ficaram impossibilitados de adentrar o espaço físico da sala de aula para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a pandemia de Covid-19, a educação enfrentou um desafio sem precedentes com o fechamento de escolas e a necessidade de transição para métodos de ensino remoto. Em particular, o ensino da matemática, uma disciplina que frequentemente exige interação prática e suporte direto, foi impactado pela mudança abrupta. O WhatsApp, uma ferramenta de comunicação amplamente utilizada, emergiu como uma possível solução para continuar o ensino e manter o contato entre professores e alunos. No entanto, o impacto real dessa ferramenta pedagógica sobre a eficácia do ensino e a aprendizagem da matemática, especificamente no contexto do Ensino Fundamental - séries finais em escolas públicas, é algo desafiador, uma vez que a pandemia forçou uma rápida adaptação ao ensino remoto, revelando a necessidade de ferramentas digitais eficazes. Muitas escolas adotaram plataformas de comunicação como o WhatsApp para continuar as atividades pedagógicas, contudo o ensino da matemática frequentemente depende de explicações mais detalhadas e uma base mais acessível, o que pode ser desafiador em ambientes virtuais, dificultando os problemas já existentes sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Este problema de pesquisa busca entender como o uso do WhatsApp influenciou tanto o processo de ensino quanto o desempenho dos alunos em matemática durante a pandemia. Dessa forma esse estudo foi norteado pela seguinte questão central: De que forma o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica impactou a eficácia do ensino da matemática e a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental - séries finais, durante a pandemia no ensino remoto?

A pesquisa também se organizou em torno de outras questões que conduziram todo o seu desenvolvimento, tais como: Como o uso do WhatsApp influenciou o engajamento dos alunos nas atividades matemáticas propostas? Qual foi a eficácia do WhatsApp em apoiar o aprendizado da matemática em comparação com métodos tradicionais de ensino durante a pandemia? Quais foram os principais desafios enfrentados por professores e alunos no uso do WhatsApp para o ensino de matemática? Esses questionamentos contribuíram para a definição dos objetivos específicos e geral desse trabalho.

Logo, o objetivo geral desse trabalho é analisar o impacto do uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica na eficácia do ensino da matemática e na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental - séries finais, durante a pandemia no ensino remoto. Da mesma forma busca-se também observar o impacto do WhatsApp no engajamento dos alunos nas atividades matemáticas propostas, assim como comparar a eficácia com recursos tradicionais de ensino no apoio ao aprendizado da matemática durante a pandemia. E por fim identificar os principais desafios enfrentados por professores e alunos ao utilizar o WhatsApp para o ensino de matemática.

A motivação dessa pesquisa justifica-se pelo fato da pandemia de Covid-19 ter obrigado a educação a se adaptar rapidamente a métodos de ensino remoto. O WhatsApp, uma ferramenta amplamente utilizada e de fácil acesso, pode desempenhar um papel crucial no ensino da matemática, especialmente em contextos em que recursos tecnológicos são limitados. Assim, Souza et al., (2020) explica que a modalidade de ensino remoto na pandemia é constituída de aulas que são ministradas por docentes no mesmo horário convencional da escola, ou seja, aula presencial, contudo essa aula se dá por meio do uso de recursos tecnológicos digitais, o que caracteriza aulas online.

Dessa forma, essa pesquisa apresenta o método alternativo de aprendizado durante a pandemia. Ainda que os recursos tecnológicos sejam limitados na educação pública, não somente por aquisição desses recursos, mas também pela falta de formação de docentes diante essa realidade de novas ferramentas de ensino. Por isso, esse estudo é relevante para sociedade, pois aborda as soluções práticas para a

educação em tempos de crise. Ao passo que contribui para a discussão sobre o papel das tecnologias digitais na educação matemática, podendo ampliar o entendimento sobre práticas pedagógicas adaptativas. Metodologicamente, a pesquisa permite avaliar o impacto do WhatsApp no engajamento e desempenho dos alunos, fornecendo dados valiosos sobre o uso de tecnologias móveis na educação durante o período de estudo, no caso, o tempo da pandemia.

Tem-se aqui um trabalho mais alinhado com a linha de pesquisa em Tecnologias Educacionais e Práticas Pedagógicas, focando na integração de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos de desigualdade e necessidade de inovação.

A realidade é que durante a pandemia de Covid-19, o WhatsApp se destacou como uma ferramenta essencial para a comunicação entre professores e alunos no ensino remoto, oferecendo uma solução viável para a continuidade das aulas, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Apesar disso, a eficácia do WhatsApp no ensino de matemática foi limitada devido à complexidade do conteúdo, à falta de experiência dos professores na adaptação do ensino para o aplicativo e às dificuldades de acesso à tecnologia por parte dos alunos. Essas questões comprometeram o potencial do WhatsApp de melhorar de forma significativa a aprendizagem matemática, embora tenha sim contribuído no desempenho desses alunos, mas a complexidade da disciplina pode ter acentuado as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Diante dessa situação foram organizados os dados para a pesquisa, a fim de alcançar os objetivos já definidos.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública do Estado do Amazonas, localizada no Município de Manaus, na Zona Norte, Escola Estadual Professor Roberto dos Santos Vieira. Tendo como enfoque exclusivo uma pesquisa de caráter quali-quantitativa e constituindo um caráter bibliográfico e exploratório, a pesquisa foi realizada durante o período de janeiro a dezembro de 2021.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: O ENSINO DA MATEMÁTICA, FERRAMENTAS DIGITAIS E A MODALIDADE DO ENSINO REMOTO

A tecnologia na educação foi ganhando espaço ao longo dos anos, contudo isso foi um processo lento que ainda vem acontecendo no âmbito educacional. Nos últimos anos, a integração de tecnologias digitais na educação tem transformado significativamente os métodos e práticas pedagógicas. O avanço tecnológico trouxe consigo uma série de ferramentas e plataformas que não apenas facilitam o processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem novas abordagens e perspectivas sobre a prática educativa.

O cenário do ensino remoto, evidenciou muitas dificuldades encontradas pelas famílias em relação as tecnologias educacionais, embora a escolha e a utilização eficaz de ferramentas digitais foram fundamentais para o sucesso do processo educativo até agora. Recursos como quadros brancos e livros didáticos são de mais fácil acesso do que quadro digitais, softwares de visualização matemática e plataformas de exercícios interativos, que se mostraram valiosos para engajar os alunos e apoiar o desenvolvimento das suas habilidades matemáticas. Contudo a adaptação de ferramentas digitais para atender às necessidades específicas dos alunos e ao conteúdo curricular é um aspecto crucial para a eficácia do ensino remoto.

Para Ramos (2017), a disciplina de matemática é considerada como uma disciplina complexa que gera angústia e medo a grande parte dos alunos, o autor ainda salienta que ao ouvirem só o nome matemática, já fica evidente a aversão dos alunos.

1.1.1 Impactos da Tecnologia

As tecnologias de ensino têm causado um impacto profundo. Os anos 2000, destaca a tecnologia, nesse período ela ganhou ênfase porque houve a popularização dos computadores, a partir daí surgiu a chamada Era da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's). Assim,

esse foi o cenário multifacetado na educação, transformando não apenas a maneira como o conteúdo é apresentado, mas também a forma como os alunos interagem com o conhecimento e com os professores. Tal impacto pode ser observado em várias dimensões, não somente em novas técnicas de aprendizado, como também na melhoria do engajamento dos alunos e a transformação dos papéis dos educadores “Tanto professores como alunos tem a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.” (MORAN, 2000, p.11)

Então, fica evidente que algumas formas de ensinar já não podem mais permanecer como únicas ou principais estratégias de ensino, pois as mudanças mais significativas trazidas pelas tecnologias educacionais é a capacidade de personalizar o aprendizado, motivar o aluno, despertar seu interesse, a fim de ajudá-lo a superar dificuldades específicas e a reforçar áreas de maior dificuldade. Haja vista que as tecnologias educacionais têm o potencial de aumentar significativamente o engajamento e a motivação dos alunos. O uso de ferramentas interativas, como jogos educativos e simulações, tornam o aprendizado mais envolvente e atraente. A utilização de recursos multimídia, como vídeos e animações, ajuda a ilustrar conceitos complexos de maneira mais clara e dinâmica.

1.1.2 Tendências Atuais no Uso de Tecnologias no Ensino, Com Foco na Influência da Pandemia

Conforme Lévy (2005), a democratização do acesso à informação permitiu uma inovação de estratégias de ensino, essas inovações destoam dos antigos métodos de ensino, sendo assim, o autor propõe em sua reflexão que o professor abandone sua prática de ensino de transmissão de conteúdos de forma vertical e atue como mediador incorporando as tecnologias de informação e da comunicação na sua prática.

Sabe-se que esse pensamento de Lévy, foi muito evitado no âmbito educacional, sempre houve resistência para que se abandonasse os métodos tradicionais e introduzissem novas ferramentas de ensino, contudo a pandemia de Covid-19 teve um impacto profundo e

abrangente em todos os aspectos da sociedade, e a educação não foi uma exceção. Com o fechamento temporário de escolas e a necessidade de distanciamento social, instituições de ensino em todo o mundo foram forçadas a adotar rapidamente tecnologias de ensino remoto. Esse período de adaptação acelerou várias tendências tecnológicas e trouxe à tona novas práticas e ferramentas que transformará o futuro da educação.

1.2.3 Tipos de Ferramentas Digitais na Educação e Suas Funções

Deve-se ter em mente que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as Tecnologias de Informação e Comunicação para o Desenvolvimento Comunitário (TIDCs) desempenham um papel fundamental na transformação da educação contemporânea. Essas tecnologias oferecem uma variedade de ferramentas digitais que suportam e ampliam as práticas educacionais, tornando o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos. É claro que há um certo conflito no uso desses conceitos como Kenski (2008) que ao usar o termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) está se referindo às tecnologias digitais conectadas a uma rede, já Valente (2013) refere-se a esse termo a partir da convergência de várias tecnologias digitais que unidas podem compor novas tecnologias, podendo ser referente a qualquer material eletrônico que esteja conectado à internet.

1.2 A HISTÓRIA DO WHATSAPP

A história do WhatsApp é uma fascinante jornada de inovação tecnológica e empreendedorismo que começou no ano de 2009. O aplicativo, que se tornou uma das plataformas de mensagens mais populares do mundo, tem uma origem marcada por uma série de eventos e decisões estratégicas que moldaram seu sucesso. Foi fundado por Jan Koum e Brian Acton, dois ex-funcionários do Yahoo! Ambos tinham uma visão clara, que era de criar um aplicativo de mensagens que fosse simples, rápido e eficiente.

Para Jan Koum (2013), o WhatsApp tem seu foco no tempo de serviço eficiente para que atenda todas as expectativas dos

funcionários, assim seu foco nunca esteve nas informações dos usuários e tampouco nas mídias compartilhadas.

O nome "WhatsApp" é uma combinação de "what's up" (uma expressão informal em inglês que significa "o que está acontecendo?") e "app" (abreviação de aplicativo). A escolha do nome refletia a simplicidade e a abordagem amigável que os fundadores queriam para o aplicativo. Oficialmente foi lançado em janeiro de 2010. Desde o início, o aplicativo se destacou por sua interface limpa e sua ausência de anúncios, uma característica incomum na época. A principal inovação do WhatsApp era a utilização de notificações push para alertar os usuários sobre novas mensagens, algo que era revolucionário para a época.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa tem enfoque quali-quantitativo, ou seja, adota uma abordagem misturada, qualitativa e quantitativa, buscando integrar os pontos fortes de ambas as metodologias para obter uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. O enfoque qualitativo busca entender a realidade socialmente construída, enquanto o quantitativo permite mensurar padrões e dados. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a combinação dessas abordagens resulta em conclusões mais robustas, explorando as subjetividades e verificando padrões.

A pesquisa selecionou em uma escola pública do Estado do Amazonas um total de 8 docentes que como critérios únicos deveriam ministrar a disciplina de matemática para alunos do Ensino Fundamental nas séries finais durante o período da pandemia Covid-19.

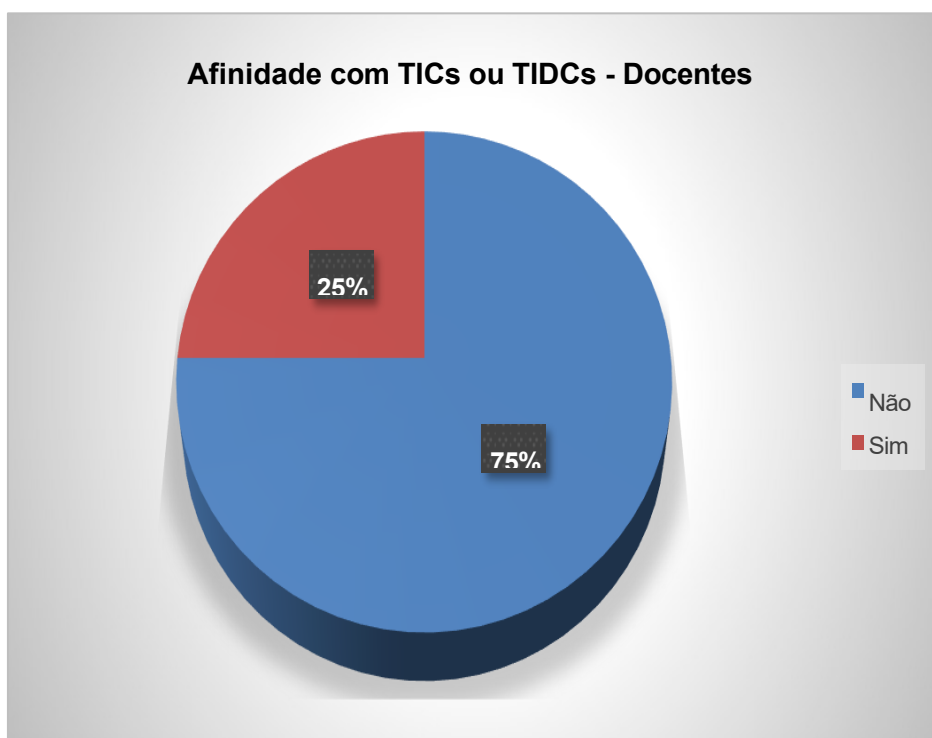
Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes que ministram a disciplina de matemática nas séries finais do Ensino Fundamental. Sabe-se que a entrevista é uma técnica muito usada para coleta de dados em pesquisas qualitativas, visto que a entrevista torna válidos os resultados de uma pesquisa de caráter qualitativo.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, com a identificação de padrões e tendências para avaliar a eficácia da ferramenta pedagógica durante o período da pandemia. A entrevista contou, fora as perguntas de dados pessoais para traçar o perfil dos sujeitos,

com 9 perguntas, sendo a maioria abertas, a fim de respeitar o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, uma vez que o foco dessa pesquisa está nos dados que o seu processo ofereceu, permitindo obter os resultados que após analisados serão discutidos no capítulo seguinte desse estudo.

3 ANÁLISE DOS DADOS

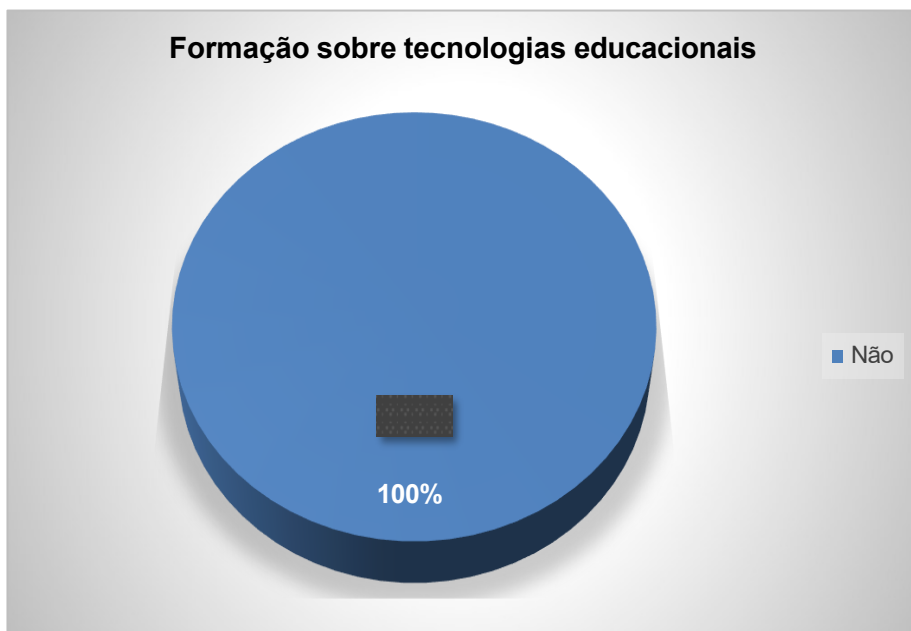
Gráfico 1 - Sobre a afinidade dos docentes com TICS ou TIDCS



Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Logo, abaixo pode-se perceber que assim como a maioria os docentes não têm afinidade com as chamadas TICs ou TDICs, também foram unânimes ao afirmarem que nunca participaram de nenhuma formação a respeito do tema.

Gráfico 2 - Participação em formação sobre tecnologias educacionais



Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Tal realidade revela o quão complexo é inserir novas tecnologias na educação, uma vez que há um desconhecimento da maioria desses recursos pelos docentes. Por isso, faz-se importante conceder recursos e suporte técnicos para o docente, a fim de sanar as dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais na educação, assim como a formação pedagógica para orientar esses profissionais a integrarem essas novas ferramentas de forma significativa nas suas práticas de ensino, a partir da realidade de suas salas de aula. (MORAN, MASETTO, BEHESNS, 2013)

Então, este trabalho buscou durante o período da pesquisa obter informações sobre o impacto do WhatsApp na participação dos alunos nas aulas durante a pandemia, comparando a eficácia desse recurso em detrimento aos demais recursos chamados tradicionais, o que

permitiu também identificar os principais desafios enfrentados por professores e alunos durante esse período de ensino remoto que destacou o WhatsApp como uma ferramenta crucial nas atividades educacionais. Partindo, então do primeiro objetivo específico desse estudo que é observar o impacto do WhatsApp no engajamento dos alunos nas atividades matemáticas propostas.

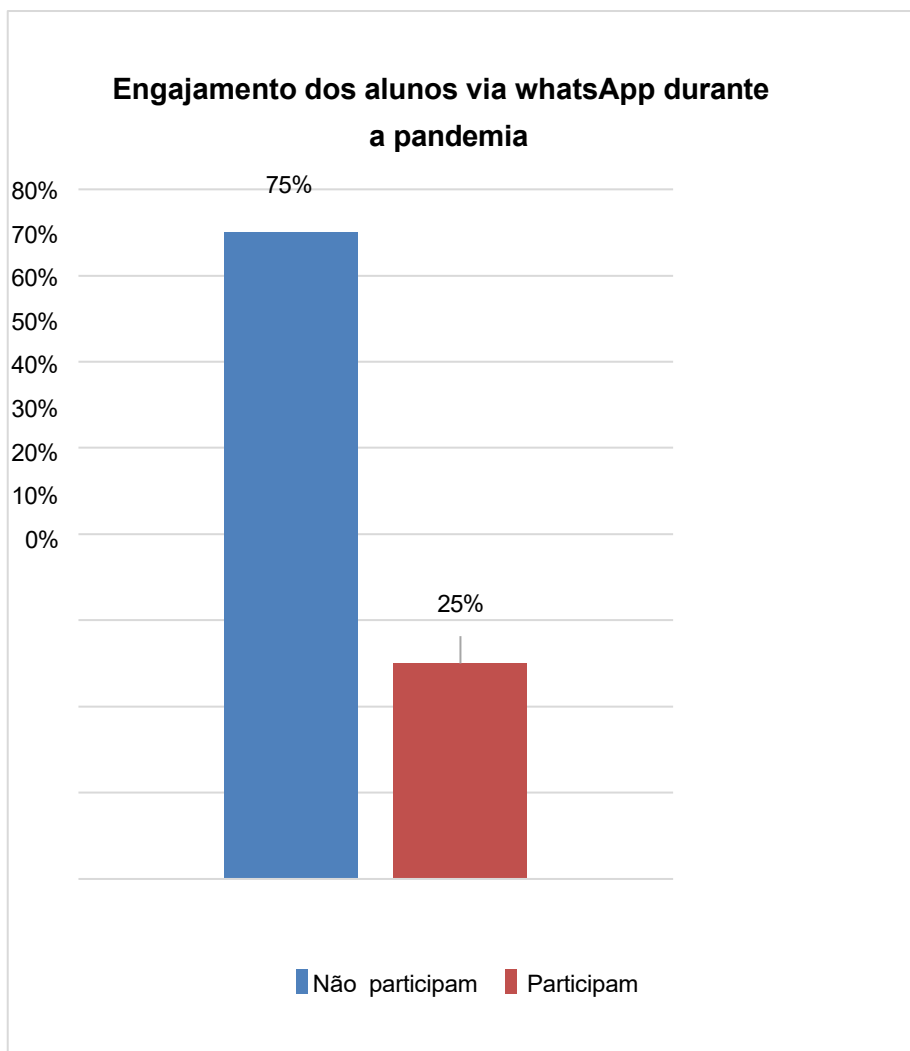
Quadro 13 - Transcrição das respostas dos sujeitos – pergunta nº 1

Docentes	Como foi a participação e o engajamento dos seus alunos nas atividades da disciplina realizadas via WhatsApp durante o período de pandemia?
D 1	“Desinteresse total, não havia retorno das atividades enviadas, igual em sala de aula, mas na sala podia-se cobrar mais.”
D 2	“A mesma situação da aula presencial, não querem aprender os conteúdos e não fazem as atividades.”
D 3	“Total falta de interesse, parece que não se esforçam para entender o conteúdo, porque não gostam da disciplina.”
D 4	“Não tiravam dúvidas, assim como na sala de aula, porque não gostam de aprender os conteúdos.”
D 5	“Sem interesse nenhum.”
D 6	“Havia interesse, mas a falta de acesso dificultou bastante as aulas remotas.”
D 7	“Desinteressados como sempre, não gostam de nenhum jeito da disciplina.”
D 8	“Eles até tinham interesse, mas a falta da internet e até de um celular impedia que o rendimento fosse melhor.”

Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Assim, no total de 8 docentes entrevistados, 6 desses foram enfáticos ao revelar desinteresse, resistência à disciplina, a falta das devolutivas, as dúvidas que eram semelhantes às das aulas presenciais. Apenas dois docentes revelam em suas respostas, que havia sim um interesse por parte dos alunos, contudo o grande problema era a dificuldade ao acesso tanto pelo fator internet quanto ao aparelho celular, pois mesmo com as dificuldades já existentes, ainda houve esses fatores agravantes durante um período atípico na educação.

Engajamento dos alunos nas aulas de matemática durante a pandemia com o uso do aplicativo whatsapp.

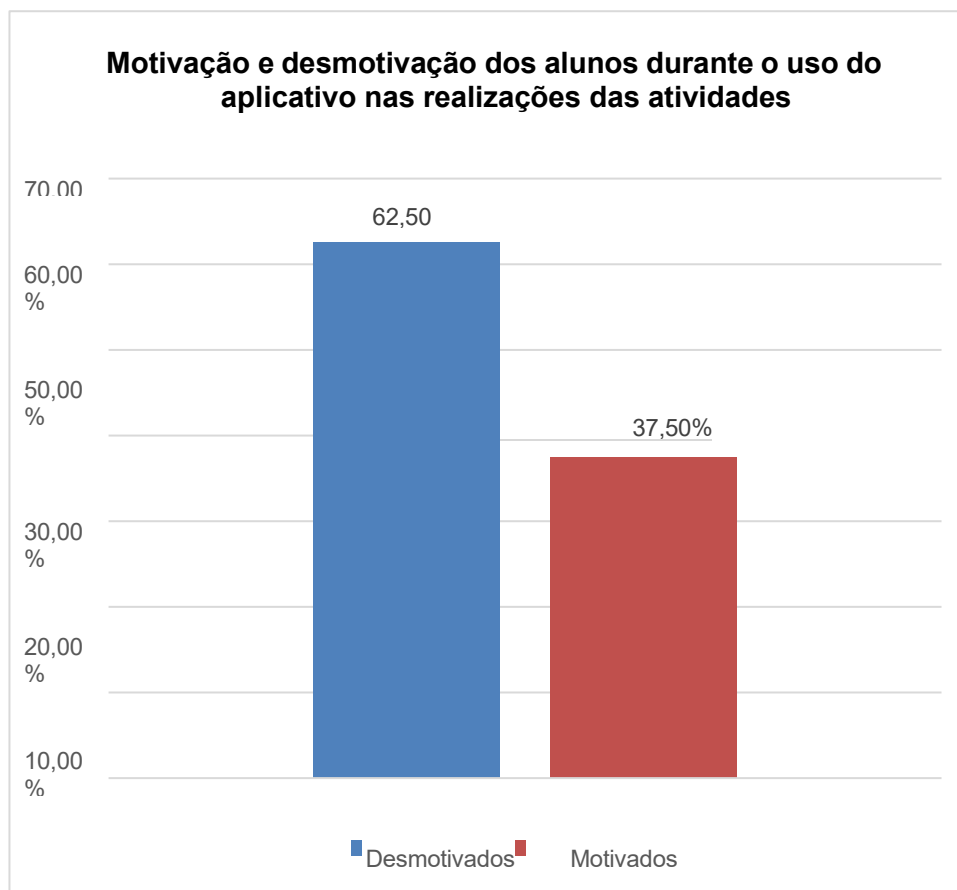


Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

É óbvio que o impacto um tanto negativo do WhatsApp nas atividades da disciplina de matemática é uma realidade que precede o período da pandemia, pois essa disciplina sempre foi recorrente em

termos de dificuldades de aprendizagem, pois exige habilidades que muitos alunos não desenvolvem com facilidade.

Gráfico 4 - Sobre a motivação e desmotivação dos alunos durante o uso do aplicativo whatsapp nas realizações das atividades da disciplina de matemática durante a pandemia.

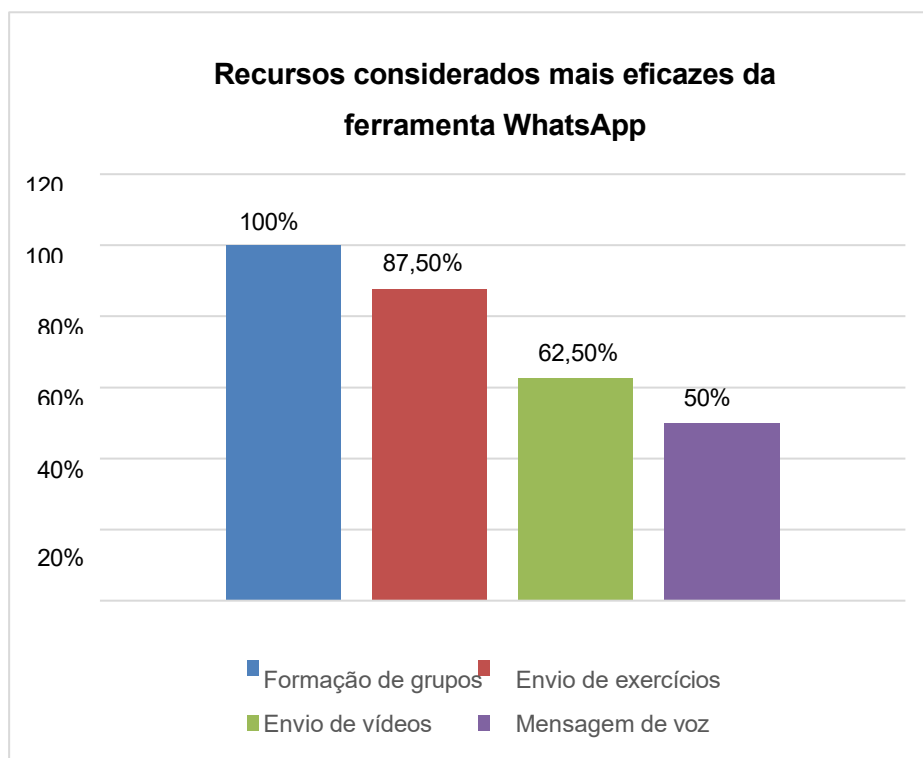


Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Embora uma maioria esteja em evidência no gráfico, ou seja, 5 docentes, ainda 3 docentes afirmaram que sim, que houve motivação. A verdade é que o uso de um aplicativo tão comum entre os adolescentes com certeza motiva sim a aprendizagem contato deve-se levar em

conta o período a que tudo se deu, talvez parte da desmotivação viesse da realidade familiar de muitos desses alunos, que contribuem desde sempre para o processo de ensino e aprendizagem, mas a eficácia da internet é algo motivador no âmbito educacional.

Gráfico 5 - Recursos dentro da ferramenta whatsapp considerados mais eficazes no engajamento das aulas.



Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

O WhatsApp é um aplicativo que ao longo do tempo foi desenvolvendo vários recursos para facilitar a comunicação, no período da pandemia, seus recursos foram explorados por todas as áreas como saúde, segurança, empresarial e principalmente na educação. Como

já citado a educação manteve-se por meio do ensino remoto, no qual a principal ferramenta foi o WhatsApp, a formação de grupos por escolas, séries e turmas permitiu dar continuidade aos conteúdos da grade curricular de ensino.

Quadro 14 - Eficácia do whatsapp em relação às ferramentas tradicionais de ensino durante a pandemia.

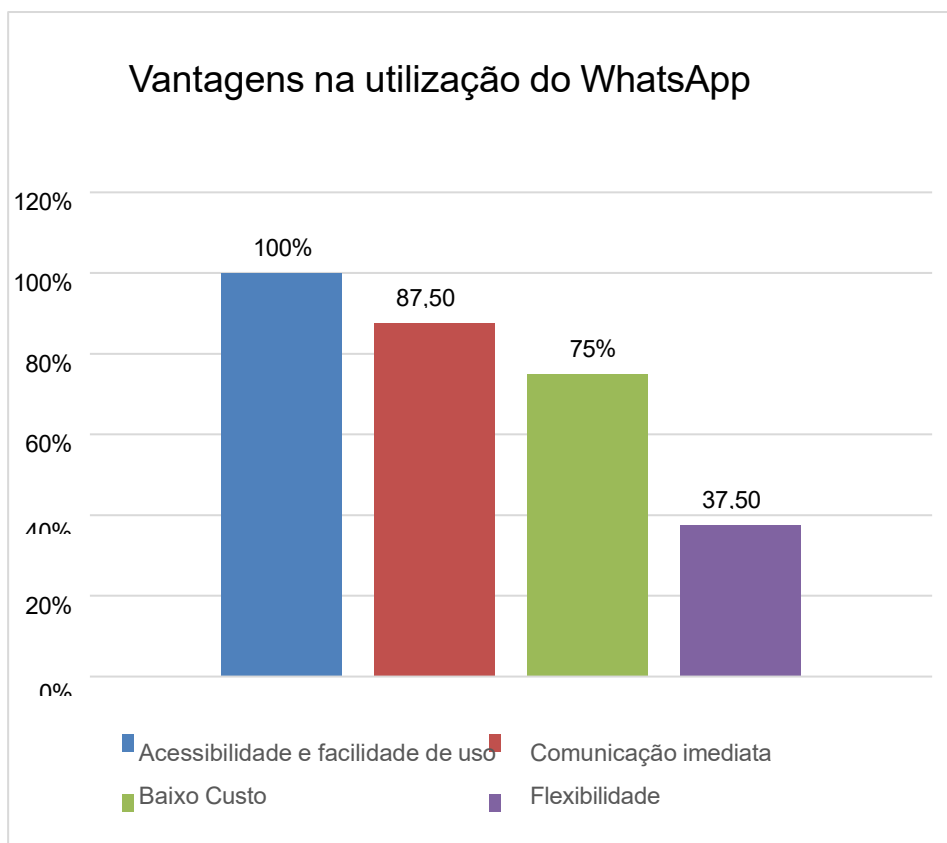
DOCENTES	RESPOSTAS TRANSCRITAS
D 1	"Ajudou na participação das aulas remotas, motivou eles um pouco nesse período, mas aprendizagem mesmo não ajudou muito."
D 2	"Fez os alunos participarem das aulas, mas nada substituiu a gente cara a cara explicando o conteúdo pra eles."
D 3	"Ele foi um recurso bom, mas na sala de aula conseguimos mais resultado, ele não substitui nosso pincel, até atrai a atenção deles porque é lúdico, mas não ajuda muito no Ensino dessa disciplina."
D 4	"Ajudou, foi lúdico, mas a presença na sala de aula física é mais significativa."
D 5	"Só serviu como um espaço, a aprendizagem dessa disciplina só é boa mesmo na sala de aula, explicando o livro didático."
D 6	"Os alunos puderam participar das aulas, mas a matemática precisa ser ensinada com detalhes, a lousa, o pincel e o livro didático são indispensáveis."
D 7	"Ajudou e facilitou as aulas nesse período, mas porque era a única opção."
D 8	"Foi algo inovador, mas pegou todos de surpresa, a complexidade da matemática exige um treinamento maior para inserir qualquer ferramenta no seu processo de ensino."

Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Ao analisar as repostas dos docentes, é perceptível que o WhatsApp foi levantado a maioria das vezes como uma ferramenta que ajudou a manter a presença dos alunos, porém ao falar de recursos ou ferramentas de ensino os professores consideram que as ferramentas tradicionais, embora os alunos também tenham dificuldades são os de maior eficácia, uma vez que como transcrito acima, mesmo com seu caráter lúdico, o contato físico é primordial para se ensinar a matemática, o quadro e o pincel ainda são considerados ideais para o ensino

da matemática, não que não sejam úteis, mas a tecnologia pode também ser muito útil na melhora desse processo de ensino.

Gráfico 6 - As vantagens na utilização do whatsapp em relação aos métodos e outras plataformas de ensino que são utilizadas no ensino presencial.

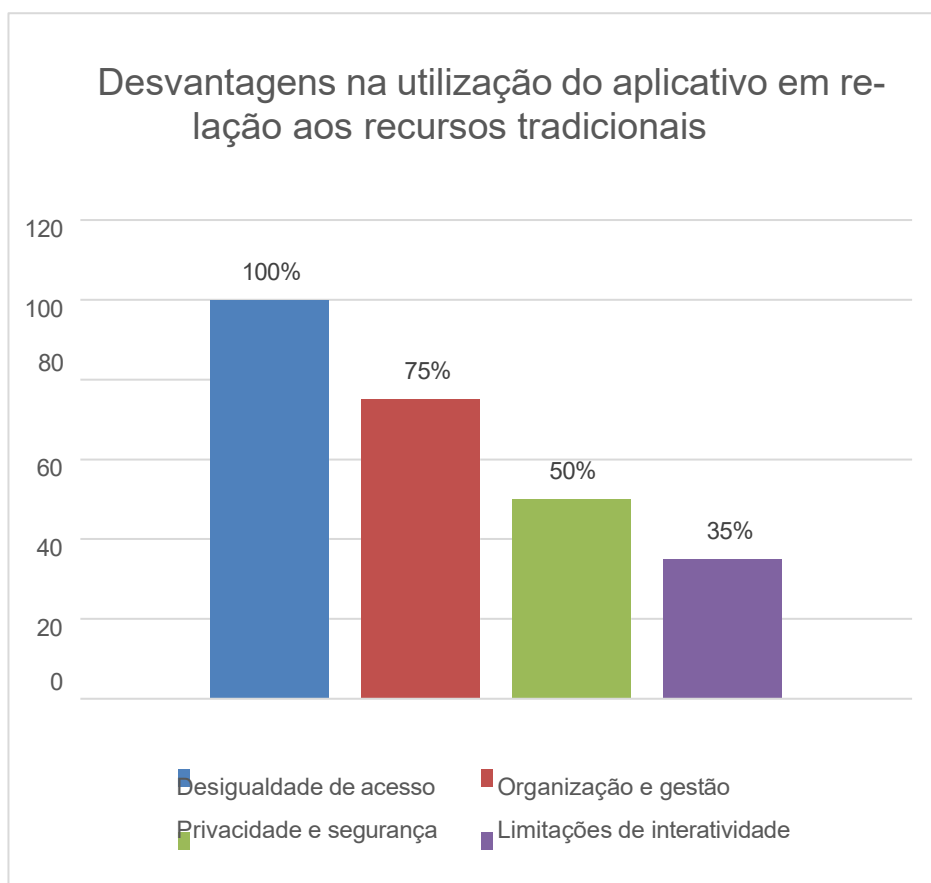


Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Ao analisar a respostas dos professores organizadas no gráfico de vantagens, percebe-se que durante a pandemia, os docentes destacaram várias vantagens da utilização do WhatsApp em comparação

com métodos tradicionais de ensino presencial e mesmo até outras plataformas de ensino.

Gráfico 7 - Desvantagens na utilização do aplicativo em relação aos recursos tradicionais.



Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Embora o uso do WhatsApp tenha trazido benefícios durante a pandemia, também surgiram desvantagens significativas em comparação com ferramentas tradicionais do ensino presencial. Assim, a

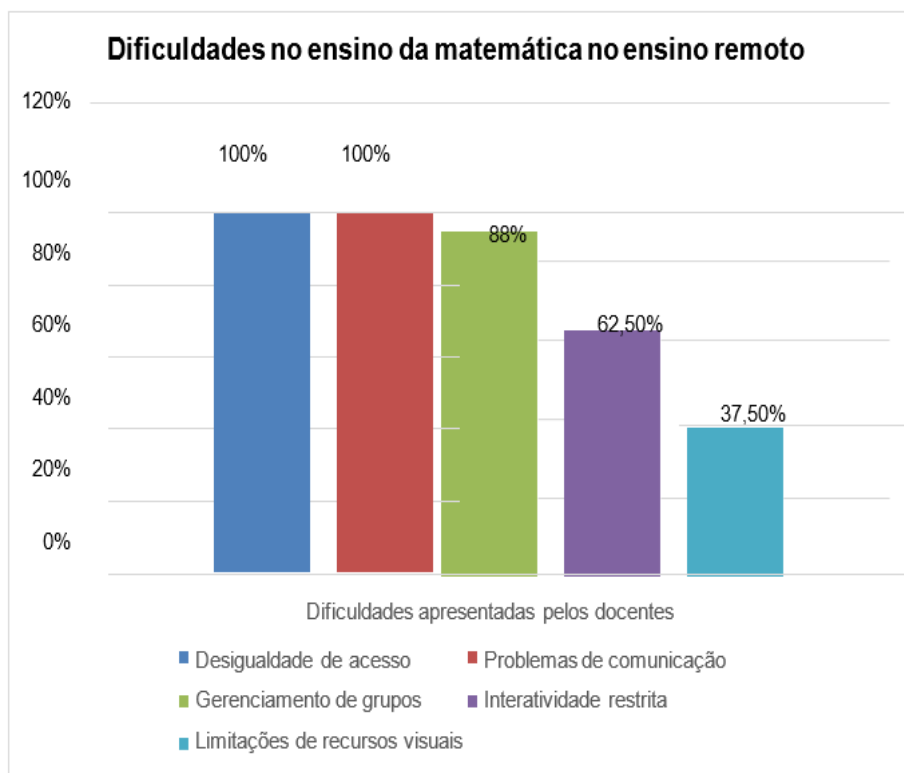
desigualdade de acesso se destacou, uma vez que nem todos os alunos tinham dispositivos ou conexão de internet estável, acentuando a exclusão digital e comprometendo a equidade no aprendizado.

Gráfico 8 - Desempenho acadêmico desses alunos durante o uso do whatsapp na pandemia.



Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

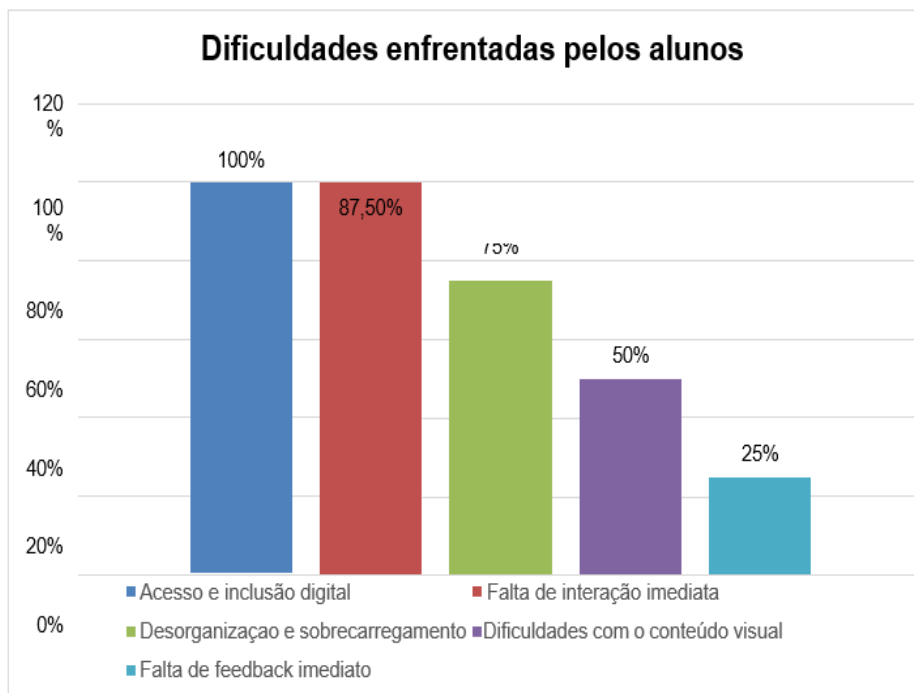
Gráfico 9 - Desafios no ensino da matemática ao usar o whatsapp durante a pandemia.



Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2023).

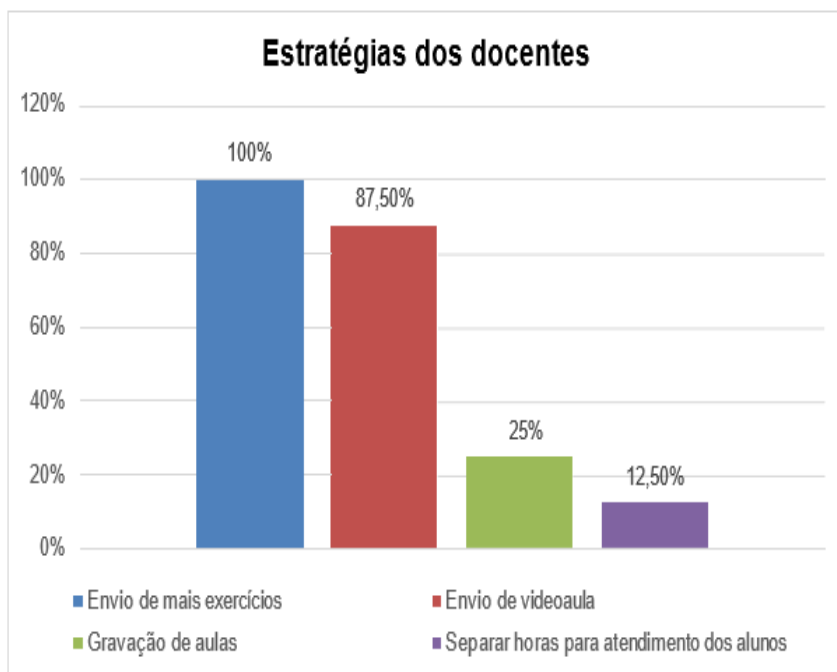
Conforme a resposta de cada sujeito, as dificuldades foram nomeadas da seguinte forma, como descritas no gráfico, assim, entre as repostas mais recorrentes duas foram citadas por todos os sujeitos da pesquisa como a desigualdade de acesso, ou seja, os alunos não possuíam a mesma qualidade do acesso à Internet, muitos nem tinham acesso nenhum e nunca puderam participar de uma aula, assim como outras deixavam de participar diariamente pois o acesso era limitado, já um grupo sempre estava presente nas aulas remotas, essa dificuldade também se soma aos alunos não possuírem um dispositivo próprio para participar das aulas, a condição do acesso à Internet variava entre alunos, e essa realidade permeou toda o período do ensino remoto.

Gráfico 10 - Dificuldades enfrentadas pelos alunos nas aulas de matemática no ensino remoto com o uso do whatsapp.



Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Gráfico 11 - Estratégias desenvolvidas pelos docentes.



Fonte: Organizado por DUARTE, S. S. (2021).

Ao analisar o gráfico acima percebe-se que o uso de novas estratégias ainda é uma dificuldade recorrente a no ensino da matemática, pois 100% dos professores citaram como estratégia principal o envio de mais exercícios. O uso de exercícios, lista de exercícios fazem parte das práticas habituais no ensino da matemática, a única mudança foi o canal utilizado para enviar estes muitos exercícios, tudo isso gera muita dificuldade de aprendizagem no ensino da matemática.

CONCLUSÃO

Conclui-se que ao compreender como o WhatsApp pode facilitar ou dificultar o aprendizado da matemática, a pesquisa contribui para a

discussão sobre estratégias pedagógicas que possam ser aprimoradas, buscando um equilíbrio entre inovação tecnológica e práticas educacionais consolidadas. Logo, esse estudo evidenciou o papel crucial do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino da matemática durante a pandemia, destacando tanto suas potencialidades quanto suas limitações. Embora o aplicativo tenha facilitado a comunicação entre docentes e alunos, permitindo a continuidade das atividades em um contexto de distanciamento social, a complexidade da disciplina de matemática e a falta de experiência de alguns docentes na utilização efetiva da plataforma comprometeram a eficácia do aprendizado.

A realidade é que durante a pandemia de Covid-19, o WhatsApp se destacou como uma ferramenta essencial para a comunicação entre professores e alunos no ensino remoto, oferecendo uma solução viável para a continuidade das aulas, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental. No entanto, a eficácia do WhatsApp no ensino de matemática foi limitada devido à complexidade do conteúdo, à falta de experiência dos professores na adaptação do ensino para o aplicativo e às dificuldades de acesso à tecnologia por parte dos alunos. Essas questões comprometeram o potencial do WhatsApp de melhorar de forma significativa a aprendizagem matemática. Embora tenha contribuído para o desempenho dos alunos, a complexidade da disciplina pode ter acentuado as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa situação, foram organizados os dados para a pesquisa, a fim de alcançar os objetivos já definidos.

Os dados coletados revelaram que, embora o WhatsApp tenha contribuído para o engajamento dos alunos, desafios como o acesso desigual à tecnologia e a necessidade de explicações detalhadas tornaram o ensino remoto um processo complexo e, por vezes, ineficaz. Portanto, a pesquisa não apenas destaca a importância da adaptação de metodologias de ensino em tempos de crise, mas também sugere a necessidade de formação continuada para professores e melhorias no acesso às tecnologias, visando uma educação mais inclusiva e eficaz no futuro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto. **As novas tecnologias e o ensino aprendizagem.** *Net Vértices*, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008.

ALENCAR, Gersica Agripino; PESSOA, Maérico dos Santos; SANTOS, Ana Katarine de F. S.; CARVALHO, Solange R. R. de; LIMA, Hommel A. de B. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. **IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação.** Anais... 2015.

ALMEIDA, E. V. E.; Cantuária, L. L. D. S.; GOULART, J. C. Os avanços tecnológicos no século XXI: desafios para os professores na sala de aula. *REEDUC - Revista de Estudos em Educação*, v. 7, n. 2, p. 296-322, 2021.

ARAÚJO, Giliam de Matos; JUNQUEIRA, José Adriano. **Uso de recursos do WhatsApp como ferramenta pedagógica na pandemia.** Disponível em: <https://eventos.pgsskroton.com/anais/trabalho/476>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARALDI, Ivete Maria. **Refletindo sobre as concepções matemáticas e suas implicações para o ensino diante do ponto de vista dos alunos.** *MIMESIS*, v. 20, n. 1, p. 7-18, 1999. Disponível em: <Acesso em 13 jun. 2021>.

BARREIROS, Camilla Monteiro. **A interferência da pandemia do Covid-19 e os impactos na educação básica.** Cuité, 2021.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista et al. O uso do WhatsApp como ferramenta didática: possibilidades e desafios em aulas de Língua Portuguesa. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 33740-33751, abr. 2021.

CERCONI, F. B. M.; MARTINS, M. A. Recursos tecnológicos no ensino de matemática: considerações sobre três modalidades. In: **IV Simpósio Nacional de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, Paraná, 27 a 29 nov. 2014. Disponível em: [link]. Acesso em: 11 mar. 2021.

FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. R. F. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Revista Boletim de Conjuntura*, ano II, vol. 3, n. 7, Boa Vista, 2020.

GAIATO, K. **WhatsApp já tem 2 bilhões de usuários no mundo**. Disponível em: Acesso em: 15 de agosto de 2021.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas – SP: Papirus, 2012.

_____. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 08, p. 58-71, mai/ago. 1998.

MOREIRA, J. A. M., HENRIQUES, S., & Barros, D. (2020). **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, 34, 351-364, jan./abr.

MOURA, A. M. C. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em Mobile Learning**. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, 2010.

NASCIMENTO, P. M., Ramos, D. L., Melo, A. A. S., & Castioni, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. IPEA, Brasil, 2020.

PEREIRA, A., & COSTA, F. (2019). **Formação de professores para o uso das TICs: desafios e possibilidades**. *Educação e Tecnologia*, 4(1), 56-70.

SERRAZINA, L. (2010). **A formação para o ensino da Matemática: Perspectivas futuras**. ResearchGate. Disponível em: Link. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUZA, E. P. de. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, 17(30), 110-118, jul./dez.

CAPÍTULO 6

AS DIFICULDADES DE ENSINAR RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS

THE DIFFICULTIES OF TEACHING AFRO-BRAZILIAN RELIGIONS IN PUBLIC SCHOOLS IN THE CITY OF MANAUS

Berciane Vanda da Silva Martins

bercianemartins81@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como tema as dificuldades de ensinar Religiões de Matriz afro-brasileira nas escolas públicas da cidade de Manaus. O objetivo principal desse estudo é compreender como é ensinado a temática das religiões de matriz afro-brasileira nas salas de aula das escolas públicas da cidade de Manaus, no Ensino Fundamental anos finais (9º), destacando o cumprimento dos dispositivos legais aprovados em que ratificam a importância do conhecimento da temática e sua inserção no currículo. A partir de uma revisão literária a respeito do tema, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter exploratória, nos períodos de janeiro a outubro de 2021, sendo os dados coletados, após uma entrevista semi-estruturada, por meio de método qualitativo. Os dados gerados foram analisados e transformados em novas fontes de pesquisa para que se possa futuramente trabalhar o tema de religiões de matriz afro-brasileira de forma adequada no âmbito escolar.

Palavras-chave: Intolerância Religiosa. Educação. Diversidade. Religiões de Matriz Afro-brasileira. Prática docente

ABSTRACT

This article addresses the difficulties of teaching Afro-Brazilian religions in public schools in the city of Manaus. The main objective of this study

is to understand how the subject of Afro-Brazilian religions is taught in the final years (9th grade) of elementary school in Manaus, highlighting compliance with approved legal provisions that ratify the importance of knowledge of the subject and its inclusion in the curriculum. Based on a literature review on the topic, an exploratory research was developed between January and October 2021. Data was collected through a semi-structured interview using a qualitative method. The generated data was analyzed and transformed into new research sources so that the topic of Afro-Brazilian religions can be addressed appropriately in the school environment in the future.

Keywords: Religious Intolerance. Education. Diversity. Afro-Brazilian Religions. Teaching Practice

INTRODUÇÃO

É sempre muito importante ao escolher um tema para escrever, analisar, observar os enfoques, as variáveis, sentir o ambiente, descrever o contexto e ser cuidadoso em sua escrita, fundamentando-o, diante disso, a escolha pela investigação das religiões de Matriz Afro-brasileira, surgiu das experiências vivenciadas enquanto professora de História há 16 anos em escolas públicas da região mais carente da cidade de Manaus, nesse contexto foi possível aprender, observar, analisar o trabalho, as matrizes curriculares aprovadas pelas Secretarias de Educação e as consequências diante da postura de silêncio quanto a não abordagem do ensino da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino básico de todo o país, convivendo nesses ambientes vivenciava-se as dificuldades na prática de ser professor, foi perceptível constatar várias lacunas em relação a História da África e da cultura afro-brasileira, dentre elas a ausência quanto a abordagem das Religiões de Matriz Afro-brasileira, atualmente muitos especialistas reconhecem que esse é um tema que enfrenta resistências para ser ensinado, por diversos aspectos, seja devido a falta de qualificação profissional ou de uma ideia negativa difundida na sociedade brasileira a partir do século XIX como verdade e que

se faz necessária uma desconstrução, onde a história do negro foi excluída, foi ignorada e não foi ensinada, a escola se apresenta como um espaço necessário para a transformação de tal realidade, pois o homem em convívio social precisa hoje praticar o respeito e a empatia pelo próximo, em suas particularidades, essa é a atitude a se adotar para a mudança desses paradigmas enraizados nesta sociedade há séculos.

Outro fator importante que colaborou para o desenvolvimento do tema, foi a aprovação da Lei 10.639/03 e depois na Lei 11.645/08, que determina o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as instituições de ensino básico do país, em que os conteúdos devem abordar diversos aspectos que estejam relacionados a formação social, cultural do país, evidenciando assim o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade, destacando suas contribuições em diferentes aspectos relativos à história do Brasil. Não se pode negar que a aprovação de uma legislação é importante, porém, há um longo e grande caminho a ser trilhado entre aprovação e execução da lei, a obrigatoriedade se faz necessário para que as religiões de matriz afro-brasileira estejam inseridas no universo escolar, não sejam mais silenciadas, ignoradas, que essa ausência possa ser preenchida paulatinamente, enfrentando as adversidades, combatendo o racismo, a intolerância religiosa na construção de uma escola pluralista, democrática e igualitária, transformando-a num espaço onde todas as culturas possuam sua voz e representatividade. Importante enfatizar o espaço ocupado pelo ensino da África exposto por Munanga.

Em relação à matriz africana, na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino sobre a África é geralmente ausente ou é apresentado de modo distorcido ou de forma estereotipada" (Munanga; Gomes, 2006, p.18).

Do mesmo modo, há que destacar nos últimos anos os atos de intolerância religiosa devidamente noticiados pelos meios de comunicação contra praticantes destas religiões, seja no espaço escolar ou na comunidade, que devem ser combatidos imediatamente, e para isso se faz imprescindível uma mudança de paradigma, em que a aprovação

da lei foi necessária, e agora o seu ensino em sala de aula, que pode apresentar como difícil, mas é por meio do conhecimento que ideias estereotipadas, serão erradicadas do imaginário da sociedade e o professor não pode se abster do seu papel de educador, consciente, na desconstrução de uma sociedade racista como a brasileira. Como afirma Sampaio no trecho a seguir.

É preciso, então, estimular o respeito e a prática da convivência na diversidade, já que toda religião é iminentemente social, todas nascidas no seio de grupos sociais que, embora distintos, têm o intuito de suscitar, refazer ou manter certos estados mentais desse grupo (SAMPALIO, 2009).

A necessidade de maior conhecimento e aprofundamento sobre a questão étnico racial levou ao desenvolvimento dessa pesquisa que busca compreender como a temática das Religiões de Matriz Afro-brasileira são ensinadas nas escolas públicas da cidade de Manaus para os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (9º). Entender como o aspecto histórico, social contribuiu com a exclusão que permeou por muito tempo no currículo brasileiro a não contemplação da história dos africanos na formação e desenvolvimento do Brasil, alteração que aconteceu depois da aprovação das leis e outros instrumentos normativos, como ratifica o Conselho Nacional de Educação logo adiante.

[...] No que diz respeito às relações étnico raciais ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (CNE/CP, 2004).

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O NEGRO NO PERÍODO PÓS ABOLICIONISTA

A escravidão no Brasil foi declarada oficialmente extinta em 13 de maio de 1888, porém, antes dessa data por pressão diplomática de países europeus como a Inglaterra, alguns tratados e leis foram

assinados e aprovados com o intuito de agilizar esse processo, para acabar com o comércio escravo no país. Desde 1815, o Brasil se comprometera a abolir a escravidão em um processo gradual, mas, a verdade é que havia alguns obstáculos para a realização de tal propósito, em 1831 por exemplo, foi aprovada a lei de 7 de novembro, que ficou conhecida como a lei Feijó ou lei para inglês ver, pois, na prática não foi executada como determinava, o ambiente ainda resistia em libertar os escravos, pois traficantes e fazendeiros continuavam alimentando essa prática, pressionando assim deputados e o próprio imperador. O objetivo da lei era acabar com o tráfico de escravos.

Um dos empecilhos para o cumprimento da lei, foi a influência da política abolicionista em que priorizava muito o aspecto econômico, os fazendeiros alegavam que o Brasil, apresentava um bom momento em produção e exportação para isso dependia da mão-de-obra escrava, não podiam conceder liberdade aos escravos naquele momento, esse fator traria um grande abalo para economia, embasados nesse discurso, deputados conservadores defendiam a ideia pela permanência da escravidão, esse era a realidade do ambiente interno brasileiro.

Para acalmar os ânimos tanto internamente quanto externamente, o Brasil aprovou depois de alguns anos, a lei Eusébio de Queiroz, nº 581 de 04 de setembro de 1850. O governo brasileiro sofria já alguns anos, pressão do governo britânico através da lei Bill Alberdeen para acabar com o tráfico de africanos para o país, porém, traficantes de escravos das regiões da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo e os escravocratas dificultavam essa mudança, continuavam trazendo africanos para o território brasileiro, a esquadra britânica então, passou a patrulhar as águas da Costa da África no intuito de encontrar embarcações suspeitas que tivessem realizando a travessia de africanos, e assim sendo punir os responsáveis por tal ato.

A Lei Eusébio de Queiroz alcançou um resultado positivo para a extinção da escravidão, não totalmente, mas, conseguiu diminuir o fluxo de africanos na condição de escravos para o Brasil, foi um processo lento, com a aprovação da lei, o governo brasileiro conseguiu atender aos interesses dos escravocratas brasileiros, que dependiam da mão-

de-obra escrava e se comprometer com a Inglaterra que estava gradualmente trabalhando para acabar com tráfico de escravos.

Amparados pelo movimento que crescia no país e exigia o fim da escravidão, se iniciou a discussão pela liberdade do ventre, porém, com as discussões em torno de outras leis abolicionistas, essa foi sendo postergada, até que em 28 de setembro de 1871, foi aprovada a lei do Ventre Livre, em que tornava livre o ventre da mulher escrava, no entanto, em relação a criança, caberia ao senhor conceder liberdade ou não, já que a lei estabelecia que a mesma ficaria sob a responsabilidade do senhor até completar 21 anos de idade. Da mesma maneira que aconteceu com a lei anterior, essa também desagradou uma parcela da população, mas para evitar o isolamento econômico, o estado brasileiro aprovou o texto, segue trechos da lei.

A campanha abolicionista se intensificava no Brasil, despontava um cenário mais positivo depois de algumas décadas, políticos e até o imperador defendiam a ideia pelo fim da escravidão, foi nesse ambiente que ocorreu a aprovação da lei que trouxe oportunidades para os cativos de conquistarem sua liberdade, tanto para as mulheres quanto para os homens através do pecúlio, por exemplo e, ainda ocorreu a aprovação da lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885, conhecida como a lei dos Sexagenários, onde todos os escravos com sessenta anos estariam libertos, é importante frisar que os negros tinham conhecimentos das leis que eram aprovadas em relação a abolição, tanto que muitos foram a justiça lutar por sua liberdade, contestar sua condição de escravo, não ficaram inertes, buscavam dialogar com os senhores, iam a justiça, promoviam fugas para os quilombos para demonstrar sua insatisfação diante de tal condição.

Com a aprovação dessa lei, o governo brasileiro demonstrou aos países europeus que estava empenhado no processo gradual de abolição da escravidão e ao mesmo tempo conferiu aos escravocratas mais tempo para usufruírem da mão-de-obra escrava em benefício de seus interesses com a anuência do Estado, sob protesto dos escravos e de boa parte da população que desejava o fim da escravidão num processo que já se arrastava por mais de cinquenta anos. Era um ambiente insustentável permanecer com a escravidão no Brasil, naquele

momento na América, somente Brasil e Cuba ainda não haviam abolido a escravidão.

“A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1.º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2.º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém.” (Lei 3353 de 13 de maio de 1888)

Então, esse é o documento que decretou oficialmente o fim da escravidão no Brasil, assinado pela princesa Isabel de Bragança, é importante destacar que, conforme o censo demográfico de 1872, 74% da população de cor já era livre, com um aumento para 97% em 1887, antes da assinatura da referida lei. Diante desses números, é possível afirmar que o fim da escravatura no Brasil ocorreu em um processo lento, vários foram os instrumentos normativos aprovados para concretizar a abolição da escravatura definitivamente do país. Qual seria o próximo passo? Estamos livres! Como vamos sobreviver? Essas perguntas precisavam de respostas, qual política pública o governo brasileiro teria para a população de negros? E como resposta a essas indagações, a verdade foi que não houve e muito menos se criou política alguma voltada para inclusão do negro na sociedade após a conquista da liberdade, pelo contrário, se viram excluídos socialmente, livres, porém sem perspectiva de condições de uma vida digna, com um mínimo de direitos assegurados. Com o fim da escravidão, a luta dos negros pela liberdade foi alcançada e o foco passou a ser a luta por direitos e oportunidades, visto que isso não ocorreu naturalmente. O fim da escravidão não possibilitou ao negro as mesmas condições de oportunidades dada aos brancos, então, o caminho adotado para que essa mudança acontecesse foi, reivindicar direitos concedidos a todos os cidadãos, em uma luta longa em busca de possibilidades, espaços, conquista de direitos comum a todos que são cidadãos brasileiros.

O mais grave nesse processo foi que além da inclusão que não ocorreu, o Brasil com essa política de invisibilidade diante de toda uma população desamparada depois da abolição, permitiu e nutriu que um ciclo de desigualdade social fosse estabelecido e se perpetuasse no país, presente até os dias atuais com outras características.

Mesmo não sendo esse cenário de dificuldades que os negros esperavam encontrar com o fim da escravidão, eles não se deixaram abalar e partiram em busca de conquistar as oportunidades inerentes a todos os cidadãos.

Nesse processo de resistência, muitos negros perderam suas vidas, mas, em nome de uma luta árdua, as conquistas foram acontecendo, bem verdade que de maneira muito lenta, isso tem sido constante e atual. Os negros desenvolveram diversos mecanismos para se impor e exigir seus direitos, seja através de lutas armadas, jornais, cultura, entre outros.

Uma forma de resistir e exigir mudanças quanto a maneira como os negros eram tratados na sociedade foi visto através da Revolta da Chibata ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, em novembro de 1910, quando em torno de dois mil marinheiros.

Outra forma de resistência utilizada pelos negros ocorreu com a criação da imprensa negra, jornais dirigidos por negros e com conteúdo que versavam sobre os interesses da população negra, esses meios de comunicações criados para a população negra foi importante, não se pode esquecer de frisar e reafirmar a dificuldade na manutenção desses jornais, pois os recursos eram escassos, é necessário desmistificar também a visão que entre os negros só havia analfabetos e iletrados, eis alguns jornais que circularam visando destacar a conquista de oportunidades pela população negra, denunciar as desigualdades, os abusos, o Xauter, o Bandeirante, o Menelik, o Alfinete, o Tamoio e outros mais.

A Frente Negra Brasileira também foi um importante núcleo de resistência para o movimento negro, foi criada em setembro de 1931, em São Paulo, na rua da liberdade, número 296, era composta por um conselho de 20 membros, onde se escolhia o chefe e o secretário possuía também um conselho auxiliar composto por cabos, o objetivo e as

características que possuía a FNB, confundia os próprios negros de início, mas ainda em 1936, se transformou em partido político, definindo melhor sua atuação, conforme o trecho a seguir apresenta.

Com o governo de 1937, chamado de ditadura do Estado Novo, a Frente Negra Brasileira que se declarava como um partido político, foi fechada assim como todas as instituições que defendiam a democracia na época.

A partir de 1943, o Brasil passou a lutar pela volta da democracia e nesse cenário o movimento negro passou a se reorganizar pela busca de seus direitos, então em 1944, surgiu no Rio de Janeiro, fundado por Abdias Nascimento o Teatro Experimental Negro, que visava oferecer um espaço para que atores e atrizes negros apresentassem sua arte, como afirmou Munanga, “o TEN não era só um grupo de atores e atrizes negras que queriam representar, mas uma frente de luta, um polo de cultura que tinha como objetivo a libertação cultural do povo negro”.

O teatro buscou apresentar outras manifestações culturais diferentes das representações do padrão europeu, em que o negro, era mais que uma mão-de-obra barata, e sim um grupo com uma riqueza cultural enorme que já influenciava a sociedade brasileira.

Ainda ressaltando as inúmeras formas de resistência encontradas e desenvolvidas pelo negro, não podemos deixar de falar sobre o Movimento Negro Unificado, que surgiu em 1978, na cidade de São Paulo, a partir de uma manifestação ocorrida em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, contra o assassinato de Robson Silveira da Luz, contava com representantes de vários estados, o objetivo do MNU, era exigir da sociedade, igualdade, respeito, conscientizar a população negra das desigualdades sociais e da necessidade de lutar por melhores condições de oportunidades para os negros nas áreas da educação, saúde, cultura, lazer entre outros, onde todos pudessem de fato participar e gozar de todos os direitos.

A demanda pretendida pelo movimento negro tinha o intuito de desmistificar, abolir o discurso, a prática que vigorava há tempos do mito da democracia racial, em que Gilberto Freyre, durante a década de 30, “amenizou as crenças sobre a suposta degeneração racial, criada no século XIX, construindo uma imagem positiva da mestiçagem.

Com a difusão dessa ideia, o Brasil passou a ser visto como um país onde não havia diferença social entre negros e brancos, o que levou à negação dos efeitos sociais cultivados como herança da instituição escravista”. Com o surgimento do MNU, várias organizações em defesa do negro surgiram e uma das primeiras foi o Grupo Palmares, em Porto Alegre, em 1971, o principal objetivo do grupo seria a comemoração pela população negra da data de morte de Zumbi dos Palmares 20 de novembro de 1695, em substituição ao dia 13 de maio, data da abolição da escravatura, visto que a lembrança dessa data tem como destaque a figura da princesa branca, com uma atitude benevolente de acabar com a escravidão em 1888, uma visão romantizada, encerrada em um ato único, quando na verdade, foi fruto de um processo durante todo o século XIX, como bem enfatizou o censo demográfico de 1872, afirmava que 74% da população de cor já era livre, com uma aumento para 97% em 1887, período que antecedeu a assinatura da referida lei.

Outra manifestação cultural importante apresentada pelos negros como resistência foi a capoeira, o nome capoeira se origina do tupi-guarani (caapo, buraco de palha ou cesto de palha), esse é um significado dado por Antônio da Silva Moraes, em dicionário do período, surgiu no Brasil em meados do século XIX, está intrinsecamente relacionada ao negro e a escravidão africana, passou por algumas fases, no início era praticada como uma luta de autodefesa, onde a arma era o corpo perante o sistema escravista, representado pelos senhores, feitores e capitães de mato, surgiu observando as lutas entre os animais, foi sendo adaptada e copiada, os negros praticavam sempre que tinham um tempo vago, acontecia em espaços abertos, mas também nas senzalas, usavam a ginga do corpo com o som do berimbau, do agogô, do pandeiro, do atabaque e de cantigas para demonstrar um pouco sua maneira de ser. Cada elemento da capoeira possui um significado no ritual, uma linguagem não-verbal.

Com a Proclamação da República em 1889, uma das características do governo de Marechal Deodoro da Fonseca foi investir para manter a ordem e retirar das ruas os barulhentos, os desordeiros assim definidos na época, e com isso os praticantes da capoeira foram perseguidos, isso não impedia sua realização, mas sua prática passou a ser

realizada de forma clandestina, nesse contexto, os negros aproveitaram para aperfeiçoar os movimentos e transmitir suas técnicas, valores para as futuras gerações.

Durante o governo de Getúlio Vargas a capoeira voltou como manifestação popular de forma pública sem precisar estar escondida, sendo apresentada como folguedos, esporte popular ou elemento de identidade nacional sem ser considerada algo marginal como anteriormente, uma nova forma da capoeira vai surgir com o surgimento de escolas, de líderes.

1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX.

Para que a Lei 10.639/03 e depois a Lei 11.645/08, tivessem o alcance e o efeito esperado é necessário discorrer sobre o caminho percorrido pela disciplina História no currículo do sistema de ensino no Brasil, destacando todos os momentos, desde a sua natureza nacionalista com ênfase em Heróis de uma cultura copiada da Europa, para atender os interesses dos governantes à época, até de fato a aprovação e a inserção do que determina a lei nos currículos de todas as instituições de ensino básico do Brasil. Muito pode se questionar por que se faz necessário o ensino da História nas escolas e qual a relevância da sua aprendizagem para o saber do aluno? No Brasil, a disciplina História, assumiu diversas denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria, foram sinais de mudanças que gradualmente ocorreram também relacionado aos objetivos, aos conteúdos e práticas educacionais.

O Ensino da História adotou no início um enfoque onde se priorizava, destacava as grandes realizações de Homens da História, tais referências ainda estão presentes, talvez em um espaço menor, essa foi uma abordagem copiada da Europa, especialmente da França pós-revolução 1789. Outro aspecto importante em destaque no ensino no Brasil, é a associação que existia entre a Igreja Católica e o Estado, influenciando os pressupostos adotados pelo estado em relação ao ensino desenvolvido, a influência da Igreja Católica foi notória ao conteúdo

de História. era a referência religiosa para o desenvolvimento de uma formação cristã.

Durante o século XIX, ainda sob a égide do Império na política brasileira, o ambiente político buscava desenvolver um projeto de Estado organizado politicamente e através da educação pelo ensino da História, se buscou o destaque e a valorização de fatos acontecidos principalmente após a chegada e permanência dos portugueses no Brasil, visando enaltecer e valorizar a história sob a ótica de quem estava contando.

Mesmo ainda em discussão, já surgia antes da Proclamação da República, a preocupação em qual enfoque se adotaria para o ensino escolar de História, a continuidade como disciplina escolar era uma certeza para a formação de uma nacionalidade, de um espírito patriótico e cívico.

Desenvolvendo o caráter de nacionalidade para o Estado, a ruptura entre a Igreja e o Estado aconteceu com a aprovação da Constituição de 1891, enfatizando uma perspectiva para o desenvolvimento de um ensino laico, com ênfase nas civilizações antigas do oriente e mantendo uma história com destaque para a Europa, ressaltando ainda um discurso de defesa do território, de um Estado forte e centralizado, enaltecendo personagens individuais que se destacaram na defesa dos ideais republicanos, somando-se a esses aspectos se incluiu festas, comemorações e culto aos símbolos da pátria.

1.3 CRIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA

O Ministério da Educação e Saúde Pública, surgiu nas primeiras décadas do período republicano, se destacou pela continuidade quanto ao objetivo do ensino da História, enfatizou as ideias até então desenvolvidas, não houve intenção de mudança na política adotada pelo Estado brasileiro, no início do século XX, várias discussões aconteceram acerca do caráter aplicado ao ensino, a mudança mais significativa desse período ocorreu quando a História do Brasil foi inserida na História da civilização, onde permaneceu em destaque a visão eurocêntrica do mundo, sendo o Brasil parte dela e afirmando no mesmo momento

ser o país de uma cultura mestiça, reforçando e enfatizando o mito da democracia racial.

1.4 REFORMA EDUCACIONAL: LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO 09/04/1942

Em 1942, ocorreu uma reforma na educação, sob a responsabilidade do ministro Gustavo Capanema. Através da Lei Orgânica do Ensino Secundário onde se organizou em três níveis de ensino: o primário com duração de 04 anos, um ginásial com duração de 04 anos e um científico com duração de 03 anos. Houve também a criação dos primeiros cursos para formação do professor com a criação de cursos nas Universidades, nas áreas de Humanas, porém, se fortalecia um movimento para esvaziar a disciplina de História e criar ou transferir o seu conteúdo para a disciplina de Estudos Sociais, destacando personagens importantes em fatos relevantes para a história brasileira, enfatizando símbolos patrióticos.

Após o período ditatorial de Getúlio Vargas e o pós-guerra mundial, surgiu uma preocupação da ONU (Organização das Nações Unidas), em priorizar um ensino de História voltado para o aspecto humanista, destacando o desenvolvimento econômico das sociedades, seus avanços tecnológicos, enfatizando seus aspectos culturais, a fim de não permitir a disseminação de ideias racistas e preconceituosas.

Diante disso, na década de 50-60, o caráter que predominou sob o ensino de História esteve voltado para “[...] a formação cívica, no intuito de ajustar os jovens para os interesses do Estado, pautada no ideal de progresso, tendo como base teórica a historiografia tradicional positivista e eurocêntrica” (MOREIRA, 2015, p. 38). Assim, mais uma vez, se enfatizou o desenvolvimento econômico, o fortalecimento da indústria, as transformações econômicas, conflitos entre as classes sociais, temas surgidos por influência da doutrina marxista ativa no início dos anos 60, ainda se priorizou a inclusão da História norte-americana, a partir de uma aproximação com os Estados Unidos, e a abordagem de grupos sociais importantes na formação da história brasileira continuavam sendo apagados da historiografia, desconsiderando sua

representação, colaboração na formação e desenvolvimento sociocultural do país.

Entre 1964 à 1974, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, no auge do período militar, o ensino de Estudos Sociais se tornou obrigatório e foi ampliado para as oito séries do antigo Primeiro Grau, teve como objetivo priorizar no aluno o conhecimento de um contexto menor para o maior, o todo, com o intuito de fortalecer o projeto de Estado Nacional, diante dessa perspectiva foi necessário excluir História e Geografia do currículo.

1.5 EXCLUSÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO CURRÍCULO

A partir de 1971, com a aprovação da lei 5.692/71, surgiram novas disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) a implantação dessas disciplinas tinham o intuito de servir ao Golpe Militar de 1964, enfatizando o caráter cívico, nacionalista, como destaca Selva Guimarães, a explicação para isso é de ordem política, fundamentalmente, os propósitos do poder que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário (FONSECA, 1993, p. 25). Diante desse contexto, professores da área de História e Geografia ampliaram a participação em associações, reivindicando o retorno para o currículo de ambas as disciplinas, visto que a disciplina de Estudos Sociais provocou um esvaziamento da dimensão histórica do ensino, reduzindo o ensino a concepção de tempo cronológico, datações, calendários, enquanto a busca pela compreensão do Homem como sujeito ativo do espaço e na busca por seus direitos, manteve-se silenciada.

Ao longo da década de 80, os currículos escolares no Brasil passaram a ser alvo de questionamentos por diversos agentes do setor educacional nas diversas esferas, por isso foram reavaliados e reorientados por estados e municípios, amparados pelo momento de redemocratização pelo qual o país se encontrava, a vivência do processo migratório de diversas populações, saindo por exemplo do campo para as cidades, de regiões, da presença cada vez mais frequente das novas

tecnologias, como o rádio, televisão que se estabeleceram como novos meios de comunicação e que podiam ser introduzidos no ambiente da educação, era importante estar atento as novidades e acompanhar essas mudanças.

Na década de 80, ocorreu ainda que lentamente a inclusão de novas temáticas de estudos que antes estavam invisíveis, como o negro, o indígena e a mulher. É importante destacar as novas tendências historiográficas discutidas nesse período, como a escola dos Annales e o pensamento marxista que estiveram presente em discussões no Brasil, assim foi possível acompanhar a abordagem de novos temas a serem observados e analisados como objeto de estudo.

Durante o Projeto da Constituinte, o movimento negro viu um importante espaço para lutar pela inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira no sistema educacional do país, esteve participando de diversas comissões com o intuito de reivindicar a inclusão da temática no currículo educacional, visto que até aquele momento, esse era um tema totalmente excluído, silenciado das instituições de ensino do Brasil, porém, a redação final do artigo 242, da Constituição Federal não preencheu as demandas requeridas pelo movimento.

1.6 APROVAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 9.394/96

Em referência ao longo caminho percorrido pela disciplina de História no currículo escolar, a aprovação da LDB 9.394/96, propiciou uma perspectiva de mudança, em que ocorresse um destaque para a miscigenação cultural no país, uma atenção sobre as três etnias formadoras da sociedade brasileira, não foi sugerido, não foi determinado nenhuma obrigatoriedade quanto a inclusão da cultura afro-brasileira, indígena no currículo, mas não reproduzir um discurso eurocêntrico enraizado em mais de um século no ensino brasileiro foi considerado um grande avanço.

A partir da década de 90 com as discussões acerca da renovação curricular, um dos resultados oriundos deste debate foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “desenvolvido pela

Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com as secretarias estaduais de educação, escolas, instituições de pesquisa, editoras e todas as pessoas envolvidas com a educação, de diferentes estados e municípios brasileiros”. Os Parâmetros desempenharam a função de difundir os princípios norteadores da reformulação curricular e orientar o professor para novas interpretações e metodologias. A década de 90 foi marcada pela procura de novas perspectivas e referências para a compreensão da prática docente.

1.7 APROVAÇÃO DA LEI 10.639/03

A atuação contínua, persistente do Movimento Negro foi ímpar para que acontecesse a aprovação da lei 10.639/03, em que se determinou a obrigatoriedade da inclusão no currículo das instituições de ensino básico do país, do ensino sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Como salientado, a Lei 10.639/03 foi fruto de pressões sociais, se fortalecendo depois da realização da III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de Intolerância, que aconteceu na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001, em que centenas de países se uniram em um efetivo envolvimento político de combate ao racismo e à discriminação nos países. No evento, alguns desses países, a exemplo do Brasil, aderiram ao fortalecimento dos atos visando o combate a essa prática criminosa. A aprovação dessa lei foi de extrema importância, pois normatizou uma reparação social secular à história dos africanos no Brasil e de suas heranças, buscando reconhecer o vínculo histórico inegável que o continente africano possui com o país.

Com a aprovação e a implementação da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação o (CNE), elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, um documento com o intuito de orientar a todos os segmentos educacionais para essa nova realidade, em que as instituições de ensino precisavam estabelecer

parâmetros para um ensino de História em que houvesse um enfoque para educação das relações étnico-raciais externando a História do Brasil como uma sociedade pluriétnica, buscando reverter valores e conceitos que foram enraizados sob uma ótica eurocêntrica onde o negro permaneceu à margem na construção da história e cultura do Brasil.

1.7.1 Candomblé

A organização das religiões de matriz afro-brasileira ocorreu durante o século XIX no Brasil, esse é um culto em que acontece a prática de oferendas aos ancestrais, que estão relacionadas as linhagens africanas e são chamados de orixás e voduns. O candomblé no início era uma religião de africanos, escravos e ex-escravos, mas a partir da década de 60, do século XX, pessoas de origem não africana passaram a professar o candomblé, tornando-se uma prática religiosa para quem se identificasse com suas normas, cultos.

Para Munanga (2006) “O candomblé é uma religião que afirma o mundo, reorganiza seus valores e reveste de estima muitas das coisas que outras religiões, consideram más: por exemplo, o dinheiro, os prazeres (inclusive os da carne)”.

(...) O candomblé se preocupa sobretudo com aspectos muito concretos da vida: doença, dor, desemprego, deslealdade, falta de dinheiro, comida e abrigo - mas sempre tratando dos problemas caso a caso, indivíduo a indivíduo, pois não se trabalha aqui com a noção de interesses coletivos, mas sempre com a de destino individual” (MUNANGA, 2006 p. 144)

O candomblé adotou mais influência das tradições religiosas da região ocidental da África como a jeje ou daomeana (culto dos voduns) e a iorubá ou nagô (culto dos orixás), que cultuavam imagens em altar e realizavam sacrifícios de animais em oferendas aos ancestrais.

Esse domínio aconteceu porque a maior parte dos africanos que desembarcaram no Brasil no século XVIII eram originados de Ajudá ou Aladá, onde se prevalecia mais cultos aos voduns, que foi importante para a concepção do tambor de mina, no Maranhão. Já o candomblé baseado no culto aos orixás, dos povos iorubás foi criado na Bahia, no

século XIX, quando muitos africanos que chegaram eram de cidades de origem iorubás como Queto, Ijexá, Efã.

O Congado é mais uma expressão religiosa de origem africana, que exalta a luta entre os reinos africanos, entre os mouros e cristãos, fazendo aclamação dos reis de Congo, possui elementos de tradição africana com culto de santos católicos, chegou ao Brasil junto com os primeiros africanos, esteve presente em diversas regiões, mas, com influência marcante em Minas Gerais. Segundo o músico e congadeiro mineiro Mauricio Tizumba, o congado é caracterizado nas danças e autos populares em que há devoção à Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito (MUNANGA, 2006 p. 146).

1.7.2 Umbanda

Já a umbanda iniciou seus ritos religiosos no Brasil durante o século XX, na região sudeste, é identificada como uma religião brasileira, pois nasceu no Brasil e sofreu influências do candomblé, do espiritismo Kardecista vindo da França e do catolicismo.

Segundo Regiane Mattos, a umbanda traz como princípio básico a crença nas existências de forças sobrenaturais que interferem neste mundo, a sua prática ocorre através de rituais e processos de iniciação exercendo distinção entre forças benéficas e maléficas, em que os benéficos são denominados de guias de caridade, caboclos e preto velhos, enquanto as forças do mal formam o panteão de exus-espíritos e pomba giras.

1.8 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Os negros brasileiros não cabiam na modernização republicana. Inspirada pelas teorias raciais "científicas" europeia e norte americana, a elite branca dominante via a população negra como uma desgraça ao caráter nacional brasileiro. (Skidmore 1974: 29).

Essa afirmação representa bem a realidade enfrentada pelos negros logo após a extinção da escravidão. O cenário foi de abandono pelo governo, exclusão, de um preconceito mais escancarado após a

abolição e sem nenhum projeto de inclusão para uma população que experimentava a liberdade pela primeira vez na vida.

2 METODOLOGIA

O desenvolvimento do tema foi focado em uma pesquisa de método qualitativa, onde a pesquisadora mostrou-se interessada na qualidade das respostas alcançadas pelos agentes coparticipantes desse processo.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores de História, que seguindo os critérios, todos os participantes ministram aulas da disciplina de história nos turnos matutino, vespertino e noturno das escolas selecionadas como locais da pesquisa, sendo um total de 10 professores de História que atuam no ensino fundamental anos finais (9º), outro critério também para amostra da nossa pesquisa.

Conforme Duarte (2004) a entrevista é um instrumento que possibilita situações de contato com o sujeito da pesquisa.

Após o levantamento de dados bibliográficos, a pesquisa seguiu para a elaboração de uma entrevista semiestruturada contendo 10 perguntas, que englobam questões pertinentes ao conteúdo de religiões de matriz afro-brasileira, da prática docente aplicada quanto à cultura afro-brasileira como um todo. O questionário elaborado pelo google forms foi enviado de modo on-line para os sujeitos da pesquisa.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Quando questionados sobre o conhecimento da lei 10.639/03 a maioria dos professores alegou conhecer, porém cerca de 40% dos nossos entrevistados alegaram desconhecer sua aplicabilidade na educação, o que nos causou certo estranhamento, pois a lei está em vigor há mais 15 anos e ainda que estes profissionais já se encontrem há mais de 20 anos como professores atuantes na rede pública da cidade de Manaus, a lei já foi incluída no currículo, havendo alterações no mesmo.

De acordo com Oliveira e Cunha Júnior (2012), essa ausência de debate sobre a temática africana eternizou-se durante um longo período, uma realidade que prejudicou o conhecimento sobre a realidade cultural do Brasil. Desse modo, a escola por meio de dispositivos legais tem como função ensinar corretamente a História dos Africanos e a luta dos negros no Brasil: “a cultura negra brasileira e o negro na sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a história do Brasil” (BRASIL, 2003, p.1).

Essa realidade colocada de dois lados, ou seja, há professores que conhecem o conteúdo da lei, mas há também aqueles que não conhecem, e ambas as realidades revelam o quão é difícil abordar o conteúdo correto das questões afro-brasileiras em sala de aula, cabendo aí uma ressalva de como a questão histórica atrelada à preconceitos e intolerância contribuiu para que esse conteúdo ficasse fora do currículo de ensino da disciplina de história.

Tal ressalva aqui destacada vai de encontro com um de nossos objetivos específicos que busca compreender como o fator histórico, social contribuiu por muitos anos para a ausência no currículo da História afro-brasileira com sua devida importância, sendo esse objetivo, também contemplado nas próximas três questões observadas, pois ao serem indagados o que achavam a respeito da abordagem da Lei 10.639/03 em relação ao currículo de História, obtiveram-se respostas na sua maioria vagas, como se o conteúdo da lei fosse um conteúdo que não é de propriedade do currículo de história. As respostas variaram basicamente com adjetivos “Interessante”; “Bom”; “Muito importante”, “Ajuda bastante”, porém ainda nessa pergunta tivemos duas respostas que mostraram maior apropriação da lei e de como é sua abordagem. *P 1 – “Que ainda falta muito para chegarmos ao objetivo, principalmente a conscientização da própria classe dos professores.” P 5 – “Acredito que é pouco evidenciada nas escolas, pois nós enquanto educadores não nos apropriamos da forma como deveria ser feita a abordagem corretamente.”*

Dourados (2016) demonstra que os docentes, encontram-se em conflitos sobre a questão étnico-religiosa, visto que não se pode

abordar o assunto sobre a cultura de um povo, sem levar em conta a sua religião. Também enfatiza que a questão da religiosidade é controversa diante de uma sociedade que possui maior parte da população cristã, por isso fica difícil a abordagem sobre religiões diferentes, ainda mais quando a mídia retrata, em seu noticiário, casos violentos como o apedrejamento de alunos que seguem uma religião de matriz afro-brasileira, e mesmo professores que são afastados por professarem a sua fé. Com base nessa realidade, pode-se compreender por que a falta de apropriação do conteúdo da Lei 10.639/03 ocorre no meio docente, antes da existência da lei há todo um fator histórico que envolve toda a sociedade e impede que a abordagem do conteúdo da lei aconteça de forma correta. Os professores também ao responderem sobre se durante suas aulas, eles trabalhavam a cultura afro-brasileira tivemos um percentual de 100 por cento, ou seja, a cultura afro-brasileira é trabalhada em sala de aula, contudo é importante colocarmos uma questão que durante muito tempo e ainda é uma prática comum dos dias de hoje que é apresentar uma história cuja: “História ensinada é decorrente de uma visão política e ideológica e o que prevalece é a ideia que determinados grupos não possuem história, apenas tiveram influência e deram algumas contribuições culturais.” (BITTENCOURT, 2005, p.199) Ou, deixar somente para se falar dessa cultura nas datas comemorativas, uma vez que por muito tempo as únicas coisas faladas desse povo nas aulas de história começavam a escravidão indo até a libertação.

A pergunta voltada para como e o que docente aborda temas relacionados à cultura afro-brasileira, leva a nossa pesquisa também para outro objetivo que motivou esse trabalho, no qual se pretendia identificar as dificuldades encontradas pelos docentes para trabalhar com religiões de matriz afro-brasileira nas salas de aula

Para essa questão e para melhor compreensão de nossa pesquisa elaborou-se uma tabela para que compreendamos a respeito da prática do professor e sua priorização de conteúdo dentro dessa temática.

Tabela 4 - Prática do professor e sua priorização de conteúdo dentro da cultura afro-brasileira.

Professor	Como aborda	O que aborda
P1	Abordo sempre com responsabilidade, levando ao meu aluno ao raciocínio crítico.	O processo histórico do negro na história do Brasil
P2	De forma simples e clara para que o entendimento seja facilitado. Faço uso de leituras e resumos sobre esse conteúdo	A questão histórica mesma, como chegaram no nosso país.
P3	Geralmente com leituras.	As datas comemorativas
P4	Com muita leitura.	O momento que faz referência ao surgimento do povo na nossa história
P5	Procuo inserir no cotidiano, pois não podemos esquecer que somos um país miscigenado	A questão de identidade mesmo, porque a história eles já sabem. Hoje o importante é que eles entendam ate onde essa cultura afro-brasileira está presente em nossa raiz
P6	Sempre de maneira leve para não gerar discussões na sala.	Prefiro abordar somente as datas comemorativas
P7	Faço uso do livro didático	O conteúdo que o livro propõe.
P8	Com leitura e pesquisa	A questão histórica mesmo
P9	Com leitura e atividades interpretativas	A história desse povo
P10	Somente leituras	A parte histórica

Organização: Martins, B.V.S, 2021.

Depreende-se dessas falas é que existe uma lei que pode ser vista de vários ângulos e explorada de diferentes formas, habitualmente o que se sabe mesmo é que existe uma lei que foi criada para reparar a questão histórica de um povo que muito contribuiu para a história do Brasil, contudo isso pode ser reparado apenas com novos conteúdos que destaquem mais essa importância.

Santos (2007) corrobora com essa realidade

Para alguns (já que existe a Lei e ela precisa ser cumprida!) bastaria acrescentar conteúdos de História da África; e buscar elementos da Cultura Negra, tidos como representativos do negro, e capazes de atender às exigências da Lei. Em

oposição a essa visão que poderia ser considerada conservadora ocorre a denúncia sistemática do euro etnocentrismo e do racismo em interpretações da História da África, e na manipulação de estereótipos e folclorização do negro brasileiro. (p.2)

Por toda uma questão histórica que já perpetua há muito tempo, a lei é ainda muito distorcida, porque quando se fala da cultura afro-brasileira até mesmo muitos dos livros didáticos apresentam conteúdos rasos, a metodologia básica ainda é somente a leitura do conteúdo, resumos, exercícios, não se aprofunda muito nem na metodologia e tampouco em conteúdo, como se todo o peso de uma história silenciada não pudesse de uma hora para outra ser exposta.

Também vale ressaltar em meio a essas respostas do grupo entrevistado, a transcrição da P1 e P5 ao falarem de despertar consciência crítica e também inserir o cotidiano e lembrar da miscigenação e raiz. Todas essas atitudes já desenham um universo diferente da abordagem da cultura afro-brasileira com novas práticas, ainda que seja a minoria. Como aponta Munanga (2008) o Brasil é um país que mais possui diversidades são os povos indígenas, os europeus e também os africanos que foram escravizados. Foram origens étnicas ou culturais diversas e todas essas contribuíram na formação desse povo brasileiro, construindo uma cultura de diversidade e a questão da identidade, que é plural. Isso deve ser mais levantado nas aulas do que questões históricas que são repassadas nos livros didáticos durante décadas.

3 - Abordagem das religiões afro-brasileiras em sala de aula.

A partir dessa questão, comparada a anterior que já se fazia uma abordagem básica do conteúdo, vamos começar as dificuldades do docente para trabalhar com as religiões afro-brasileiras em sala de aula. Porque é impossível se aprofundar na temática da cultura afro-brasileira, sem falar da questão da religiosidade, contudo tal temática exige muitas vezes que o professor se despoje até mesmo de sua religiosidade, abordando devidamente essa parte da cultura dos negros. Conforme Souza (2007, p. 176): "...a religião tem lugar central nas culturas africanas, sendo a esfera de onde vem toda orientação para a vida, a garantia do bem-estar, da harmonia e da saúde.". Portanto, não há como deixar de lado essa parte da cultura, o não abordar em sala de

aula significa não priorizar essa parte fundamental da temática afro-brasileira.

Quando perguntados sobre a metodologia utilizada para abordar a temática das religiões de matriz afro-brasileira, ficou notório o quanto essa temática é evitada em sala de aula, uma vez que apenas 40 por cento de nossos professores afirmaram trabalhar essa temática em sala de aula. Assim, coletamos as seguintes informações.

P1 – Geralmente faço pesquisas, faço seminários ou até mesmo apresentações culturais que envolvem a cultura afro-brasileira e sua religiosidade. P 5 – Pesquisas e Seminário.; P7 – Aula expositiva e explicativa. P 9 – Pesquisa; É importante retratar que os demais professores que disseram não trabalhar, dois responderam da seguinte forma, enquanto os demais se abstiveram de justificativas; *P3- Não sei como desenvolver esse conteúdo, por questão de religiosidade em sala de aula.; P4 –Tenho receio de abordar essa parte do conteúdo, sinto insegurança, acho que não tenho formação suficiente pra isso.*

Com base nessas respostas percebemos que o ideal para o docente seria deixar de lado suas questões pessoais e embarcar na questão cultural da religião, contudo quando falamos em metodologia recorremos à questão da prática docente que precisa ser renovada por meio de novas formações. Mesmo com pesquisas, seminários, aulas expositivas talvez o conteúdo seja reduzido, pois há sim certa dificuldade de encontrar muito sobre o assunto nos livros didáticos. É claro que quando se fala em apresentações culturais um novo leque se abre, mas sabemos da dificuldade em se organizar um evento dentro da escola com essa temática, pois ficará em evidência questões religiosas de professores e alunos. Paralelo a essas tentativas de abordagem do conteúdo, tem-se duas falas bem parecidas do medo, de não saber como abordar o conteúdo, para não causar problemas em sala de aula. Talvez esse seja uma dificuldade até mesmo desses professores que abordam de maneira superficial. A falta de informação também gera a insegurança na abordagem do tema, afinal essa questão da formação é algo que será discutido mais à frente, pois:

A formação profissional pode ser um espaço que proporcione debate, construção de conhecimento e de apropriação

de um saber que oportunize o futuro professor articular a exigência legal e as situações cotidianas escolares. (CORRENTA, 2018, p. 67).

É claro que no meio dessa questão do ensino das religiões de matrizes afro-brasileiras, não se pode deixar de observar também o comportamento do aluno diante dessa temática, pois sabemos que muitos possuem um credo e também já vêm imbuídos de preconceitos que são eternizados ao longo da história. Para esse questionamento é interessante a exposição dessas respostas em uma tabela.

Tabela 5 - Percepção do docente sobre como os alunos recebem as aulas sobre religiões afro-brasileiras.

Professor	Aluno
P1	Alguns não aceitam muito devido a religião de professam o protestantismo
P2	Quando já falei sempre tinha confusão na sala, por isso não falo mais.
P3	Sempre preconceituosa, por isso tenho receio em falar disso em sala.
P4	Eles não aceitam bem, por isso evito falar nas aulas
P5	Na maioria das vezes preconceituosa
P6	Não é assunto pra eles, por isso não falo.
P7	São muito reticentes, visto que já têm enraizado na maioria das vezes uma ideia deturpada.
P8	Era sempre difícil, porque a maioria hoje em dia é protestante.
P9	Às vezes preconceituosa
P10	Não sei, não tenho muita experiência abordando esse conteúdo.

Organização: MARTINS, B.V.S, 2021.

A postura do aluno diante este conteúdo em sala de aula, também impede e dificulta que o professor aborde a temática. Para o professor cabe, então, não somente uma abordagem do conteúdo, mas uma desconstrução de identidade e cultura, onde foi repassado de

forma preconceituosa e intolerante a questão cultural das religiões afro-brasileiras.

Após esse questionamento sobre a posição dos alunos em sala de aula sobre o tema, investigou-se a importância de abordar o conteúdo para o professor. A maioria considera sim importante, onde apenas 30 por cento acredita que não seja importante. Para um docente de história seria ideal considerarem importante tudo que contribuir para enriquecer qualquer temática do currículo, contato é muito difícil também se desprender de seus valores religiosos, bem como preconceitos que já estão cristalizados por muito tempo.

Importância da abordagem das religiões afro-brasileira.

Segundo Sá Junior (2011) esse tratamento inferior destinado à religião de matrizes africanas, assim como toda a história do negro, provém de um tempo em que os responsáveis para realizar a construção de uma identidade nacional, apresentaram como os principais personagens os membros da aristocracia rural brasileira. Esses membros se igualavam aos verdadeiros europeus civilizados, com isso restou aos negros e também aos índios apenas o papel de coadjuvantes na história do Brasil.

Por isso ao serem indagados sobre formação continuada relacionada a cultura afro-brasileira obtivemos uma resposta negativa bem superior à positiva, 80 por cento dos sujeitos dessa pesquisa afirmaram nunca terem recebido formação sobre o tema, assim, sem a devida formação fica inviável o desenvolvimento de práticas eficazes para o trabalho da temática em sala.

Para Corenza (2018) A formação do profissional de educação é o espaço que proporcionará o debate, assim como a construção de conhecimento e ao mesmo tempo a apropriação de um saber que permitirá a esse futuro docente a articular situações do cotidiano escolar.

Tabela 6 - Contribuição da unidade de ensino para o desenvolvimento cultura afro-brasileira nas aulas.

<i>P1 “Valorizando um pouco mais as atividades extraclasse propostas, que abrangem essa temática.”</i>
<i>P2 Cursos de aperfeiçoamento sobre esse conteúdo</i>
<i>P3 Formação continuada e também palestras para a comunidade escolar</i>
<i>P4 Desenvolvendo projetos culturais e promovendo visitas também culturais</i>
<i>P5 Com formação continuada para desenvolver prática docente com esse tema.</i>
<i>P6 Oferecendo formação continuada porque é um tema complexo</i>
<i>P7 Facilitando a reprodução de materiais que possam contribuir com a temática.</i>
<i>P8 Formação continuada urgentemente</i>
<i>P9 Oferecendo formação continuada a respeito desse tema.</i>
<i>P 10 Curso de capacitação</i>

Organização: MARTINS, B.V.S, 2021.

Essas duas últimas questões contemplam nosso último objetivo específico que é analisar a BNCC, os currículos da SEDUC e SEMED para averiguar se estão de acordo com o que estabelece a lei 10.639/03 e a Lei 11. 645/08, contemplando a história da cultura afro-brasileira e indígena. Quando falamos em analisar percebemos que tanto a BNCC e os outros dispositivos legais prezam pela valorização da cultura afro-brasileira. Uma vez que nos conteúdos programáticos do BNCC tem-se o que se reporta ao reconhecimento da pluralidade da origem da população brasileira que é evidenciada por meio de sua diversidade cultural. Também os currículos escolares demandam o ensino da lei, a sua abordagem, todavia a série contemplada com o conteúdo é o 9º ano, enquanto todo o Ensino Fundamental já deveria ter essa realidade incutida em suas aulas de história, afinal é um fato vivo em nosso meio ainda.

Dentro desse aspecto dos dispositivos legais vale aqui ressaltar que três desses orientam a formação continuada para os docentes e não somente os docentes, mas sim aos demais profissionais da educação, a fim de que aconteça uma articulação entre o currículo e a

formação docente, pois ambos devem estar em consonância. Portanto as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), juntamente com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2009) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010) prezam por essa formação, visto que a implementação da lei 10.639/2003 no primeiro momento não causou grandes mudanças no currículo e somente por meio de formação continuada com o surgimento de novas práticas docentes e que se sentiram o real propósito da lei.

CONCLUSÃO

O ensino História no Brasil, enfrentou perspectivas diversas desde seu início, primeiro quanto ao objetivo, métodos, currículo, mudança de nomenclaturas, exclusão da disciplina até que acontecesse a inserção de conteúdos relacionados a História da África e da cultura afro-brasileira que ocorreu devido a aprovação da lei 10.639/03, fruto de discussões e reivindicações do Movimento negro ao longo do século XX.

A lei 10.639/03 determinou que todas as instituições de ensino básico do país obrigatoriamente incluíam a temática em seu currículo, uma medida importante para reparar uma dívida secular de exclusão da cultura negra do currículo escolar brasileiro, uma escola em que o espaço deveria ser democrático, pluriétnico, empático, permitiu em silêncio uma política que desconsiderava a contribuição de grupos étnicos importantes a construção e desenvolvimento para o país, é um alívio a inclusão ter acontecido mas, triste de constatar a demora e o mecanismo utilizado para o seu alcance.

Dentre as temáticas relacionadas a cultura afro-brasileira, destaca-se as religiões de matriz afro-brasileira, que alcança um nível maior de tabu para ser ensinada em sala de aula, muitas vezes se opta por trabalhar outro tema que não este, para evitar desconforto com a

comunidade escolar que demonstra resistência, desrespeito diante do tema.

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA; GOMES, p. 186).

A dificuldade em ensinar a temática das religiões de matriz afro-brasileira acontece por diversos motivos, falta de conhecimento do professor, muitos não receberam conhecimento específico em sua formação inicial, não se sentem seguros para a abordagem, caberia as Secretarias de Educação oferecer formação continuada, outro aspecto se refere a carência de materiais e recursos, esses materiais apareceram justamente depois da aprovação da lei, antes não havia interesse na produção de materiais, há ainda a resistência em algumas situações por parte da gestão escolar e do próprio professor diante de um conflito pessoal com seu credo religioso.

É importante que a escola de fato trabalhe esses temas em sala de aula, um currículo em que se prioriza a história europeia em detrimento da história de grupos importantes que contribuíram com o desenvolvimento do país como os negros, indígenas, o aluno não se reconhece numa gama de conteúdos em que lhe é ensinado fora da sua realidade, para transformar esse ambiente é que leis como a 10.639/03 e a 11.645/08 foram aprovadas para serem implementadas e alterar esse cenário comum onde práticas discriminatórias, intolerância religiosa, preconceito, racismo se reproduzem com frequência. Ainda numa perspectiva de alteração do quadro de intolerância que vivemos atualmente em meios virtuais, sociais, escolares e profissionais, em 1997 foi aprovada a lei que define crimes resultantes de preconceito de cor, raça, Nº 9.459/97.

Não trabalhar com a cultura afro-brasileira em sala de aula contribui para que o racismo permaneça, muitos são as situações provenientes do racismo, em diversos ambientes, não ensinar, combater, trabalhar contra essa prática é ser conivente, se espalhe pela sociedade como algo comum, ou o chamado “mimimi”, não há mais espaço em

lugar nenhum para que o outro seja ridicularizado, zoadado, insultado, ofendido por seu tom de pele, por seu cabelo, e a escola com todos os seus agentes deve ser um caminho para a mudança.

REFERÊNCIAS

BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, FFLCH/USP, 2011.

BITTENCOURT, C. **Identidade nacional e ensino de História do Brasil**. In KARNAL, L. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL: Lei de 7 de novembro de 1831. **Declara livres todos os escravos vindos de fôra do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos**. Coleção de Leis do Império 104 Revista Jovens Pesquisadores.

_____. (Império). **Lei no 2.040 de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre)**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos.

_____. Lei no 3.270 de 28 de setembro de 1885 (Lei do Sexagenário).

_____. **Lei no 3.353 de maio de 1888 (Lei Áurea)**. Declara extinta a escravidão no Brasil.

_____. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei no 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1o e 20 da Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 maio 1997.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

_____. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo da. **As religiões afro-brasileiras na escola**. Revista Ibero-americana de Educação, v. 76, n. 2, 2018

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

COELHO, M. C & COELHO, W.B.C. **As licenciaturas em história e a Lei 10.639/2003**: percursos de formação para o trato com a diferença. 2018.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores**: conversas sobre relações raciais e educação. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Candomblés**: como abordar esta cultura na escola. Revista Espaço Acadêmico – Nº 02, 2009.

DANTAS, Carolina Vianna, MATTOS, Hebe, ABREU, Martha. **O Negro no Brasil**: trajetórias e lutas em dez aulas de História. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DESLANDES, S. E **A construção do projeto de pesquisa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social. teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, 2004. Editora UFPR. Disponível em: . Acesso em: 19 outubro. 2021

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

GOLDSCHIMIDT, Cristiano. **Intolerância Religiosa e étnico-raciais em escola de Porto Alegre**. Rio Grande do Sul, Porto Alegre em 26 de novembro de 2019. Disponível em <https://www.Extraclasse.org.br/educacao/2019/11/intolerancia-religiosa-e-etnico-raciais-em-escola>

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes,

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. **A escrita da História e ensino da História, tensões e paradoxos**. IN, ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo.GONTIJO,

HIGINO, Mônica Estela Neves. **As relações da criança candomblecista no espaço social da escola**. Monografia. Universidade do Estado da Bahia, 2011.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

MOREIRA, Harley Arantes; SILVA, Maria Rejane. **Religiões afro-brasileiras em sala de aula a partir da análise de uma turma de educação de jovens e adultos**. XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Natal, 2013.

MOREIRA, A. F. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-200)**: avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, nº18, set./out./nov./dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2ªEd. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K.; Gomes, N. (2006). **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a África na escola brasileira?** Disponível http://www.capoeiravadiacao.org/attachments/250_Porque_ensinar_Africa_na_Escola_Brasileira_kabengeleMunanga.pdf

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá; CUNHA JÚNIOR, Henrique. **A importância da lei federal nº 10.639/03.** Revista África e Africanidades. Ano 4, n. 16 e 17, fev/mai. 2012.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro. **A diversidade cultural e o currículo escolar: a ressignificação das relações étnico-raciais.** Revista Educação e Sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, 2014.

PRANDI, Reginaldo. **As religiões negras no Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros.** Revista USP. São Paulo, n. 28, 1996.

SANTOS, Sales Augusto. **A lei nº 10.639 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC; Secad, 2005.

SÁ JUNIOR, Mário Teixeira de. **Os discursos de controle sobre as práticas religiosas afrobrasileiras na república (1889/1950).** Revista brasileira de história das religiões. Anpuh, ano III, n. 9, 2011.

SILVA, Eliane Moura. **Religião, diversidade e valores culturais: Conceitos teóricos e a educação para a cidadania.** Revista de estudo da religião, nº2, 2004.

CAPÍTULO 7

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS

SPANISH LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS

Calene Muller Hayek

Calenehayek@educacao.am.gov.br

RESUMO

Este estudo, de pesquisa de campo, tem por objetivo averiguar de que forma os professores vêm trabalhando as metodologias ativas no ensino de Língua Espanhola no ensino médio. As metodologias ativas vêm sendo utilizadas desde a pandemia. Esse ensino é de suma importância para alunos oriundos de países como a Venezuela. A Língua Espanhola se destaca, no ensino de língua estrangeira, na medida em que o Brasil é cercado por nações hispânicas com as quais mantém relações comerciais, a exemplo do Tratado do Mercosul

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino de Espanhol. Didática

ABSTRACT

This field research study aims to investigate how teachers have been working with active methodologies in teaching Spanish in high school. Active methodologies have been used since the pandemic. This teaching is extremely important for students from countries like Venezuela. The Spanish language stands out in foreign language teaching, given that Brazil is surrounded by Hispanic nations with which it maintains commercial relations, as exemplified by the Mercosur Treaty.

Keywords: Active methodologies. Teaching Spanish. Didactics

INTRODUÇÃO

No contexto do ensino de Língua Espanhola no NEM, a construção do Estado da Arte permite identificar as metodologias ativas mais eficazes e inovadoras, bem como os desafios e benefícios associados à sua implementação e os contextos que são apresentados os IFs.

Complementando a fundamentação apresentada anteriormente, Júnior e Batista (2023) esclarecem que o Estado da Arte representa um levantamento minucioso e atualizado sobre o conhecimento existente em determinada área de estudo, destacando as principais tendências, lacunas e debates em curso. Essa abordagem permite não apenas mapear o que já foi produzido, mas também identificar caminhos para futuras pesquisas e intervenções.

Ao elaborar um Estado da Arte, os pesquisadores buscam compreender a evolução do campo, identificar divergências teóricas e metodológicas, e destacar as contribuições mais significativas. Essa análise promove uma reflexão crítica e aprofundada sobre o tema, essencial para o avanço do conhecimento e a construção de novas perspectivas e abordagens na área de estudo. Segundo Kleina e Rodrigues (2014), essa prática garante que as intervenções e estratégias desenvolvidas sejam baseadas em evidências robustas e contextualmente relevantes. A tabela a seguir ilustra os principais pontos levantados no processo de elaboração do Estado da Arte, visando consolidar as tendências, lacunas e debates atuais.

Tabela 1 – Modelo do Estado da Arte

Tipo de Publicação	Título	Autor(es)	Palavras-chave	Local e ano de publicação	Disponível em:	Direcionamento Teórico:
Impresso	Metodologias ativas para uma educação	BACICH, Lillian; MORAN, José (Orgs.).	Práticas pedagógicas; Metodologias ativas.	Porto Alegre: Penso, 2018	-	Marco Teórico
Telematizada	Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências	JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães; BATISTA, Michel Corci (Orgs.)	Ciências e Estudo ensino	- Ponta Grossa e PR: Atena, 2023	- Plataforma <i>Kindle</i>	Marco Teórico

Fonte: Tabela organizada pela autora (2024).

Ao consolidar as informações provenientes de diversas fontes, essa abordagem facilita uma compreensão mais completa e profunda do tema, orientando a investigação e ajudando a definir estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e engajadora. Essa síntese crítica é essencial para direcionar futuros estudos e práticas educacionais, assegurando que as intervenções sejam fundamentadas em evidências robustas e contextualizadas às necessidades reais dos estudantes.

No contexto do Novo Ensino Médio no Amazonas, os IFs se destacam como uma abordagem inovadora que responde às demandas educacionais contemporâneas, especialmente no ensino de Língua Espanhola. Essa estrutura curricular permite que os alunos aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas, oferecendo um aprendizado mais relevante e direcionado. Ao promover o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, esses itinerários estimulam o protagonismo estudantil e se adaptam aos interesses individuais dos alunos. Assim, contribuem para uma formação mais completa e significativa, reforçando seu papel essencial na educação atual.

O tópico a seguir, destacará como esses itinerários atendem às demandas regionais, potencializando o ensino de Língua Espanhola e promovendo competências linguísticas e interculturais. Além disso, enfatiza o papel dos itinerários na personalização do aprendizado, no engajamento dos alunos e na preparação para os desafios contemporâneos, reforçando a relevância dessa abordagem inovadora na educação amazonense.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 IMPORTÂNCIA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS

Os Itinerários Formativos, componentes essenciais do Novo Ensino Médio, são percursos curriculares que oferecem aos alunos a possibilidade de escolher áreas de aprofundamento alinhadas aos seus interesses, aptidões e projetos de vida. Conforme definidos pela BNCC

(Brasil, 2018c), esses itinerários se dividem em acadêmicos, focados em áreas específicas, e técnicos, voltados para o preparo profissional. Eles desempenham um papel crucial na flexibilização curricular, permitindo trajetórias educativas mais significativas e personalizadas. Por meio deles, os estudantes exploram diferentes campos do conhecimento, desenvolvem competências específicas e ampliam sua visão de mundo, promovendo uma formação integral que fortalece a autonomia e o protagonismo juvenil no processo educativo. Em vista disso, a BNCC expressa que:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (Brasil, 2018c, p. 478).

O excerto destaca a importância dos IFs nas instituições de ensino básico serem planejados de acordo com as especificidades locais, as necessidades da comunidade escolar e os recursos disponíveis. No contexto do Novo Ensino Médio e do ensino de Língua Espanhola, essa abordagem permite que os alunos tenham experiências educativas mais relevantes e personalizadas.

A partir disso, Brandão (2021) complementa que os IFs são componentes estratégicos da BNCC que permitem a flexibilização e personalização do currículo do Ensino Médio. Eles são concebidos para atender às características regionais, culturais locais, necessidades de formação e aspirações dos estudantes, proporcionando uma educação mais relevante e contextualizada.

Esses itinerários oferecem opções de escolha aos alunos, possibilitando que cada um siga uma trajetória de aprendizado que melhor se alinhe aos seus interesses e objetivos futuros. As escolas e sistemas de ensino são incentivados a adotar uma organização curricular que responda de maneira eficaz aos seus contextos específicos, utilizando áreas de conhecimento, projetos, componentes interdisciplinares e

centros de interesse, entre outras abordagens. Assim, os IFs representam uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, diversificada e adaptada às demandas contemporâneas.

Nesse cenário, a integração da Língua Espanhola nos itinerários pode promover não apenas o aprendizado linguístico, mas também abrir portas para a compreensão cultural e o desenvolvimento de competências interculturais, essenciais para a atualidade. Ao garantir metodologias que incentivem o protagonismo juvenil, os estudantes se tornam agentes ativos em sua educação, desenvolvendo autonomia e consciência crítica, preparando-se melhor para os desafios da vida cidadã e profissional. Nesses termos, Cruz (2023, p. 116) pontua que os IFs “por natureza são dinâmicos, envolvem atividades, oficinas, projetos, feiras, ou seja, o fazer, o colocar a mão na massa, criar, elaborar”.

O posicionamento de Cruz (2023) destaca a natureza dinâmica e prática dos IFs, enfatizando que eles envolvem uma variedade de atividades, promovendo o aprendizado ativo e a criatividade dos estudantes. Ao incluir atividades, oficinas, projetos e feiras, os IFs incentivam os alunos a “colocar a mão na massa”, facilitando um aprendizado experiencial e significativo.

Essa abordagem prática não apenas reforça o aprendizado linguístico, como no caso da Língua Espanhola, mas também promove a compreensão cultural e o desenvolvimento de competências interculturais. Ao engajar os estudantes em processos de criação e elaboração, os IFs cultivam autonomia, consciência crítica e protagonismo juvenil, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios do mundo contemporâneo e para a vida cidadã e profissional.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa visa investigar a implementação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio em Manaus-AM. A importância desse estudo reside na necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às novas

diretrizes curriculares e na busca por métodos que promovam uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

O problema central da pesquisa é entender como as Metodologias Ativas podem impactar positivamente o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais dos alunos no ensino de Língua Espanhola. Para tanto, o estudo se propõe a explorar as experiências de escolas que adotaram essas metodologias, identificando desafios e benefícios.

2.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa apresentada neste estudo é de natureza básica, caracterizando-se pela sua finalidade de ampliar o conhecimento teórico em uma área específica sem a preocupação imediata com a aplicação prática. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. A partir disso, a pesquisa básica é essencial para o desenvolvimento da ciência, pois permite a exploração de conceitos fundamentais e a construção de bases teóricas robustas.

Nesse contexto, a investigação sobre as Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no NEM busca entender as dinâmicas e impactos dessas práticas pedagógicas, contribuindo para o avanço do conhecimento científico na área educacional.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo é apresentada uma avaliação detalhada dos dados coletados ao longo da pesquisa, utilizando método misto para interpretar e compreender as informações. Este capítulo visa não apenas descrever os resultados, mas também contextualizá-los em relação ao referencial teórico previamente discutido. Serão expostos os dados de forma crítica, identificando padrões, tendências e percepções significativas que possam contribuir para um entendimento mais profundo do impacto das Metodologias Ativas e dos Itinerários Formativos no ensino

de Língua Espanhola no Novo Ensino Médio em Manaus. Essa análise permitirá verificar a eficácia das abordagens pedagógicas implementadas e oferecer recomendações fundamentadas para futuras práticas educacionais.

3.1 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo, são apresentados os resultados da pesquisa com base na triangulação e categorização de dados, conforme os métodos sugeridos por Flick (2013) e Bardin (2016). A análise dos dados foi estruturada de maneira a garantir a integridade e a profundidade das informações coletadas, permitindo uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados. As dimensões dos resultados foram organizadas de forma sistemática, categorizando os dados em temas principais que emergiram durante a pesquisa. Este processo analítico assegura que os resultados sejam apresentados de maneira clara e consistente, facilitando a interpretação e a discussão subsequente dos achados.

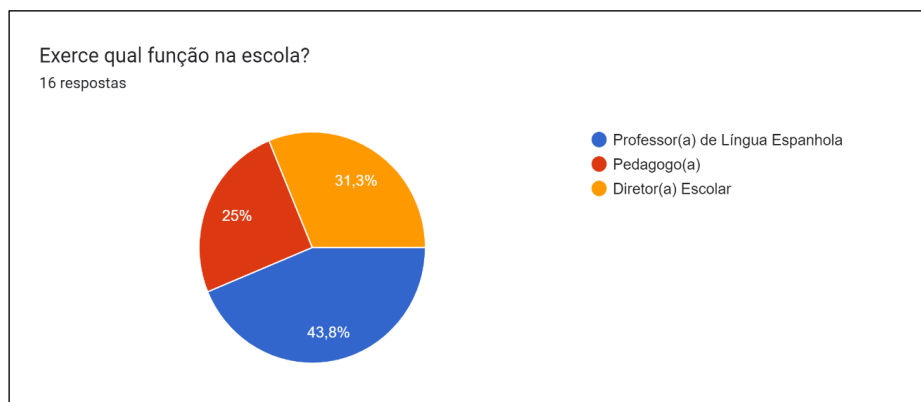
Nesse sentido, a pesquisa presente busca alinhar dados qualitativos e quantitativos, valorizando igualmente suas contribuições e aplicando diferentes lentes teóricas para interpretar os resultados. Essa abordagem não só amplia a compreensão sobre o tema investigado, como também permite uma análise mais profunda e rica em detalhes. A triangulação de dados possibilita que diferentes facetas do objeto de estudo sejam exploradas, oferecendo informações que seriam inacessíveis se apenas um tipo de dado fosse utilizado. Desse modo, a combinação de métodos diversos não só fortalece a validade da pesquisa, como também propicia uma compreensão mais holística e integrada, refletindo a complexidade da realidade investigada e promovendo um conhecimento mais substancial e significativo.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A avaliação dos resultados é uma etapa fundamental para compreender o impacto e a eficácia das Metodologias Ativas aplicadas no ensino de Língua Espanhola no NEM em Manaus-AM. Esta seção tem

como objetivo analisar de forma detalhada os dados coletados, oferecendo uma visão crítica e reflexiva sobre os achados da pesquisa. Serão abordadas diferentes categorias que emergiram da análise, permitindo uma compreensão aprofundada dos benefícios, desafios e oportunidades associados à implementação das UCEs e das Metodologias Ativas. Através de uma análise minuciosa, pretende-se identificar as implicações educacionais e pedagógicas que esses resultados trazem, contribuindo para o aprimoramento contínuo das práticas de ensino e aprendizagem no contexto do ensino de Língua Espanhola.

Gráfico 1 - Participantes da Pesquisa



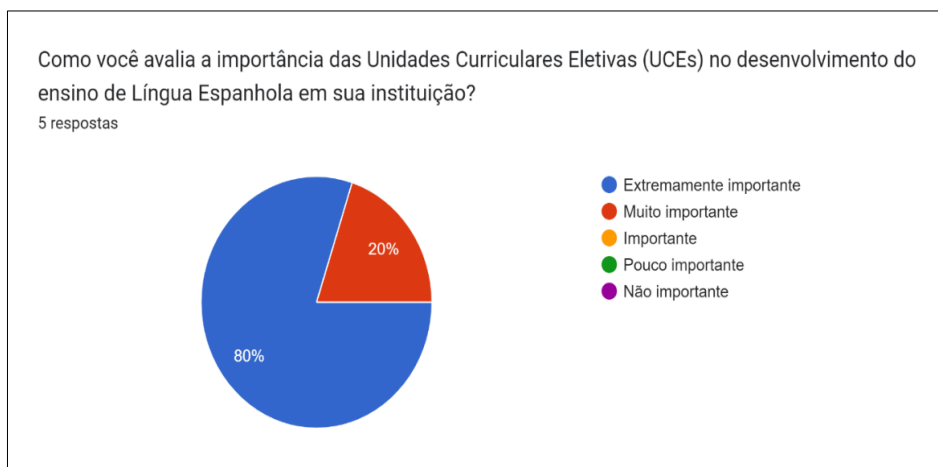
Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Diante disso, de forma introdutória, foi efetivado o seguinte questionamento a todos os participantes:

As respostas dos participantes refletem uma compreensão diversificada e prática das Metodologias Ativas, alinhada com a perspectiva teórica e prática contemporânea sobre o tema. GE1 destaca a autonomia e a experimentação como elementos centrais, sugerindo que as Metodologias Ativas proporcionam um ambiente onde os alunos são incentivados a explorar e descobrir de forma independente. Esta visão reforça a ideia de que aprender através da prática e da vivência direta promove uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos.

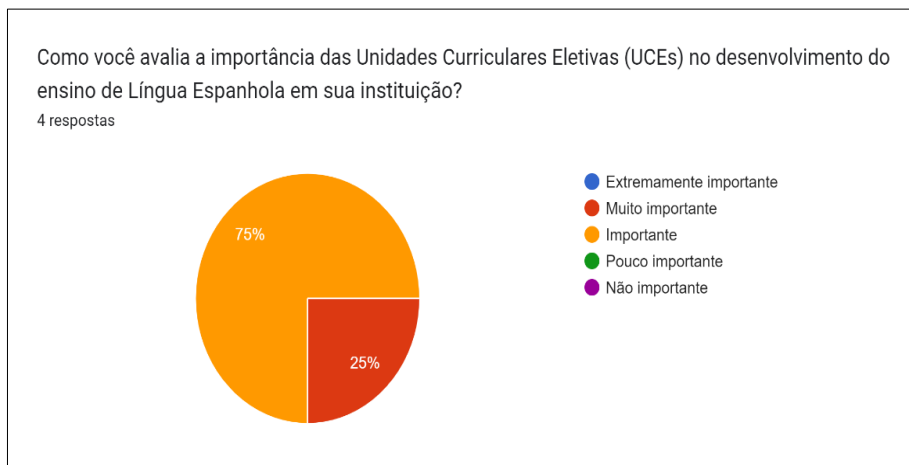
Os dados coletados revelam uma clara valorização das UCEs entre os gestores das instituições de ensino. Observa-se que 80% dos gestores – quatro participantes – consideram as UCEs "Extremamente importantes", enquanto 20% - um participante – avalia como "Muito importantes". Essa percepção majoritariamente positiva indica uma forte crença na relevância dessas unidades para o desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Questão direcionada aos Gestores



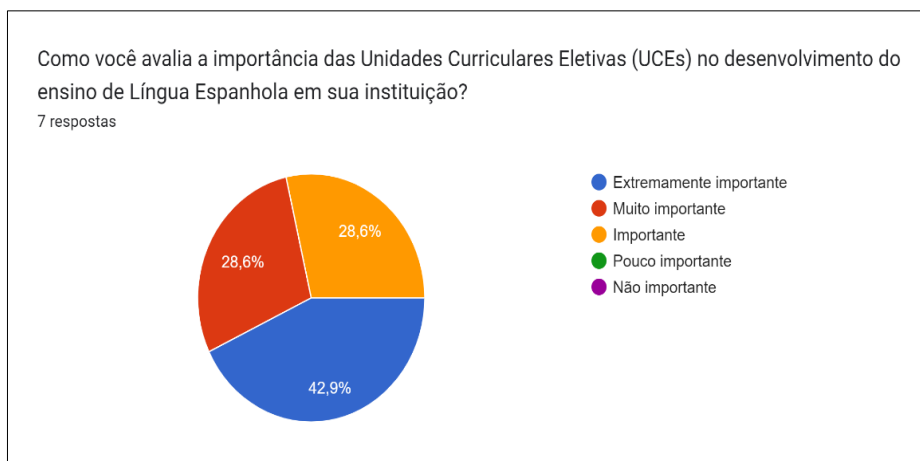
Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Gráfico 3 - Questão direcionada aos Pedagogos



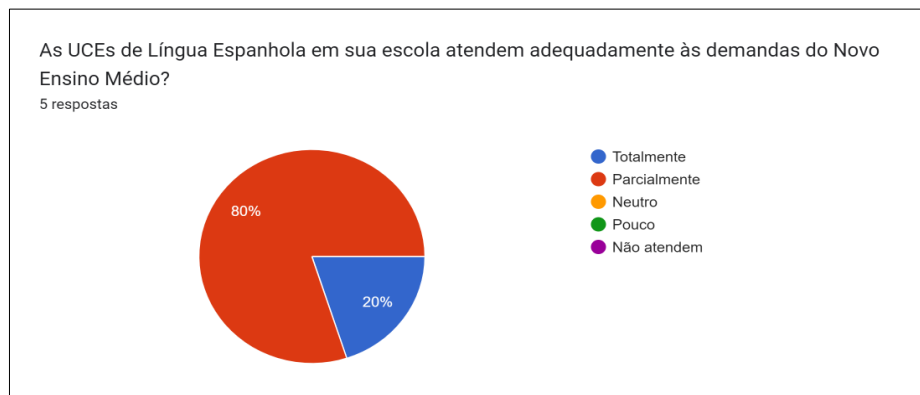
Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Gráfico 4 - Questão direcionada aos Professores de Língua Espanhola



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

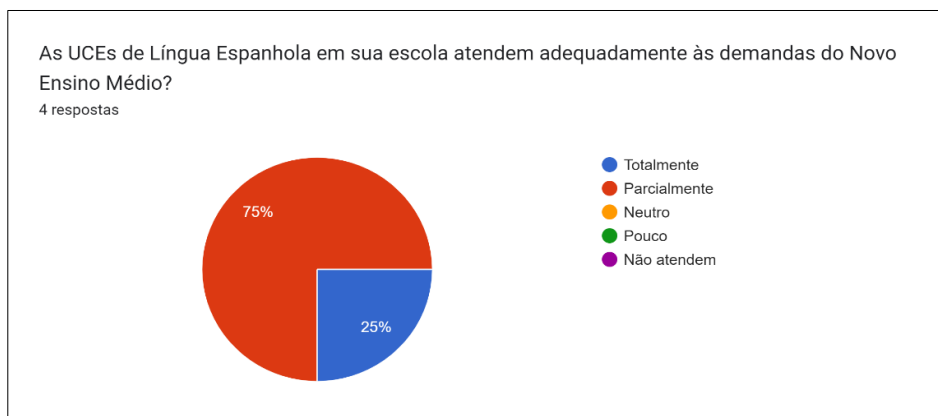
Gráfico 5 - Questão direcionada aos Gestores



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Essa predominância de respostas parcialmente positivas sugere que, embora reconheçam a importância das UCEs e seu impacto positivo, os gestores ainda identificam lacunas e áreas que necessitam de aprimoramento. Este entendimento é crucial para a implementação de estratégias que possam otimizar a oferta dessas unidades, ajustando-as de maneira mais precisa às expectativas e necessidades educacionais emergentes.

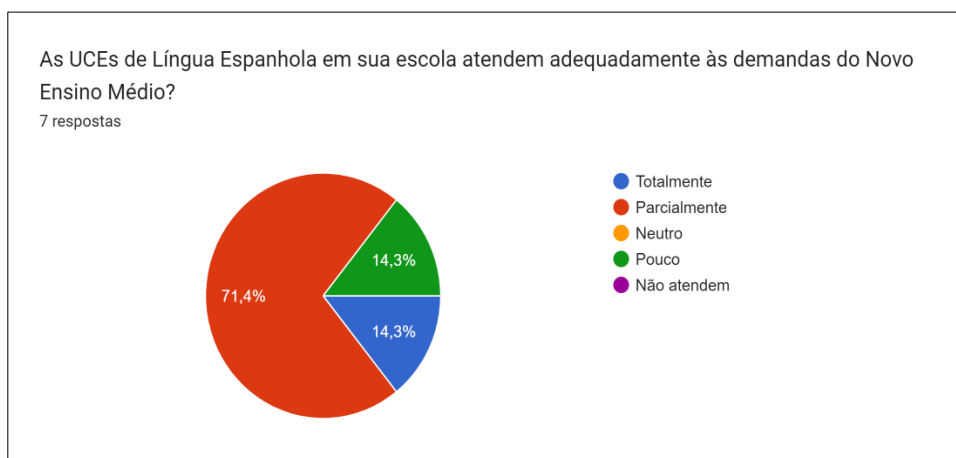
Gráfico 6 - Questão direcionada aos Pedagogos



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

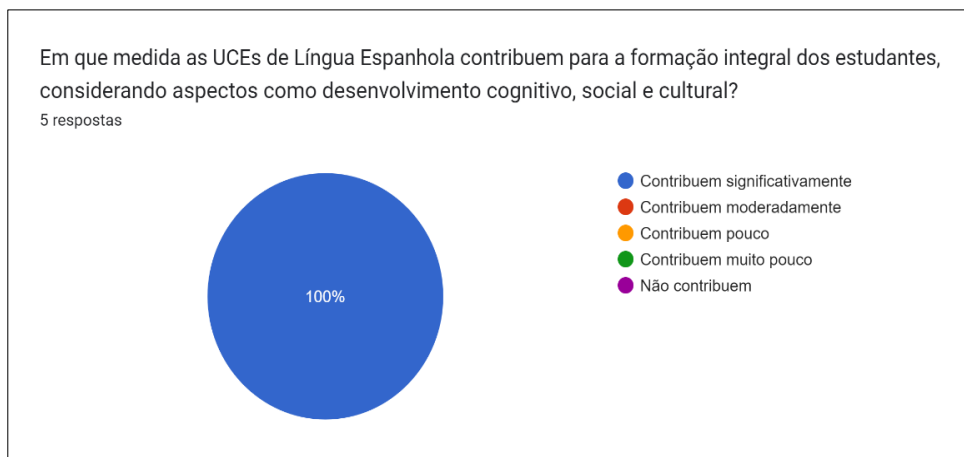
A percepção apresentada pelos pedagogos reforça a ideia de que, apesar dos avanços e dos aspectos positivos, ainda existem desafios a serem superados para que as UCEs alcancem todo seu potencial no contexto educacional.

Gráfico 7 - Questão direcionada aos Professores de Língua Espanhola



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

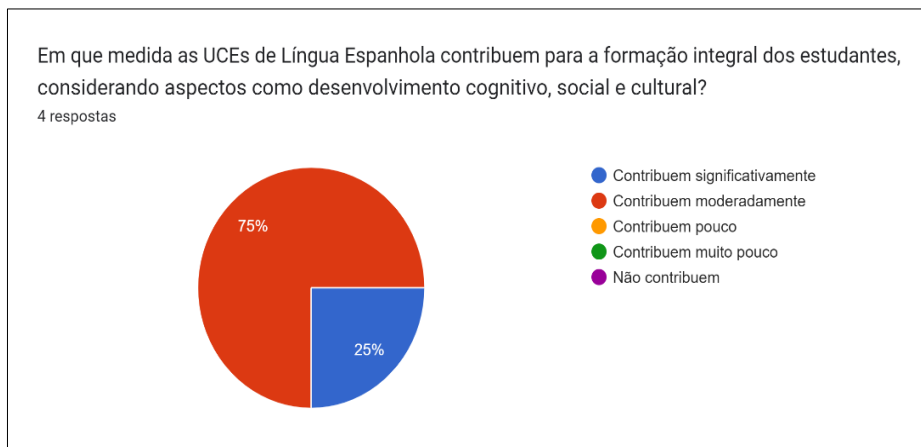
Gráfico 8 - Questão direcionada aos Gestores



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

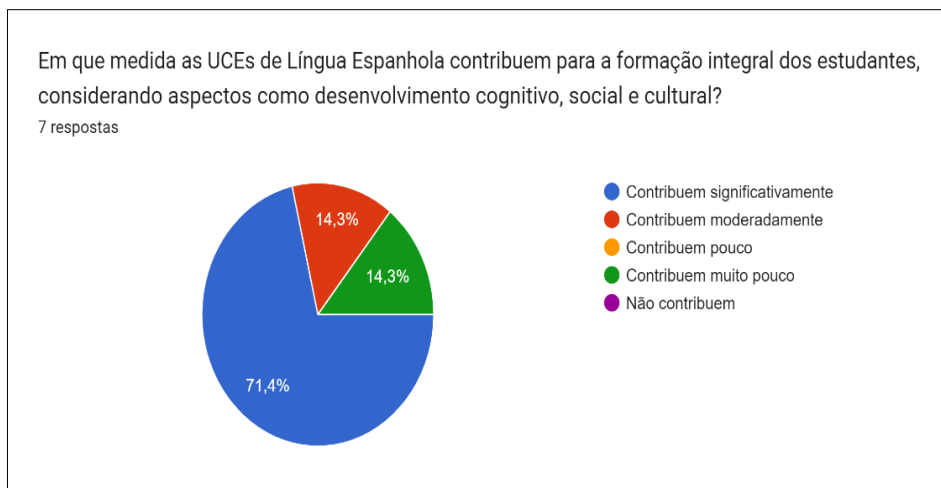
Esta visão reflete a percepção de que as UCEs oferecem um ambiente educacional que vai além do ensino tradicional, promovendo uma educação mais holística e flexível.

Gráfico 9 - Questão direcionada aos Pedagogos



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Gráfico 10 - Questão direcionada aos Professores de Língua Espanhola



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Essa disparidade nas respostas pode refletir diferentes níveis de implementação e eficácia das UCEs em distintas escolas ou turmas. Conforme Amazonas (2024a), a integração das UCEs visa proporcionar um ambiente educacional mais dinâmico e flexível, permitindo uma imersão cultural e linguística mais profunda. A ideia de que as UCEs facilitam o desenvolvimento de competências interculturais é essencial, pois prepara os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, promovendo uma aprendizagem que vai além da sala de aula e estimula a curiosidade e o engajamento dos estudantes

A categoria 2 de Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola se configura como um pilar fundamental na busca por um aprendizado mais significativo e engajador. Essas metodologias, que incluem abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação por exemplo, promovem um ambiente dinâmico onde o aluno é protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

No contexto da Língua Espanhola, essas práticas pedagógicas visam não apenas à aquisição de competências linguísticas, mas também ao desenvolvimento de habilidades interculturais essenciais para uma comunicação eficaz em um mundo globalizado. A aplicação das Metodologias Ativas transforma a sala de aula em um espaço de experimentação e construção coletiva de conhecimento, onde os estudantes são incentivados a explorar, questionar e interagir de forma crítica e criativa com os conteúdos. Essa abordagem contribui para o aumento da motivação e do engajamento dos alunos, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro. Além disso, as metodologias ativas favorecem a integração de tecnologias educacionais, tornando as aulas mais interativas e contextualizadas, e preparando os alunos para os desafios da atualidade.

Gráfico 11 - Questão direcionada aos Gestores



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Gráfico 12 - Questão direcionada aos Pedagogos



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

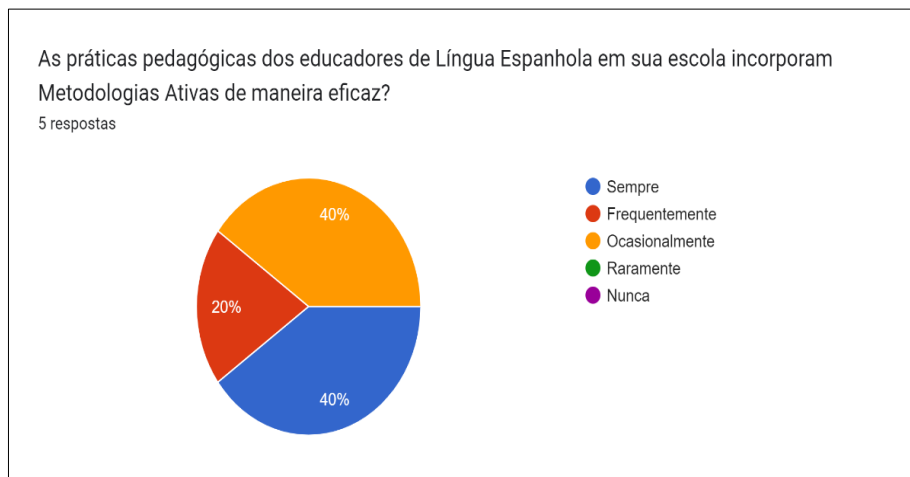
Gráfico 13 - Questão direcionada aos Professores de Língua Espanhola



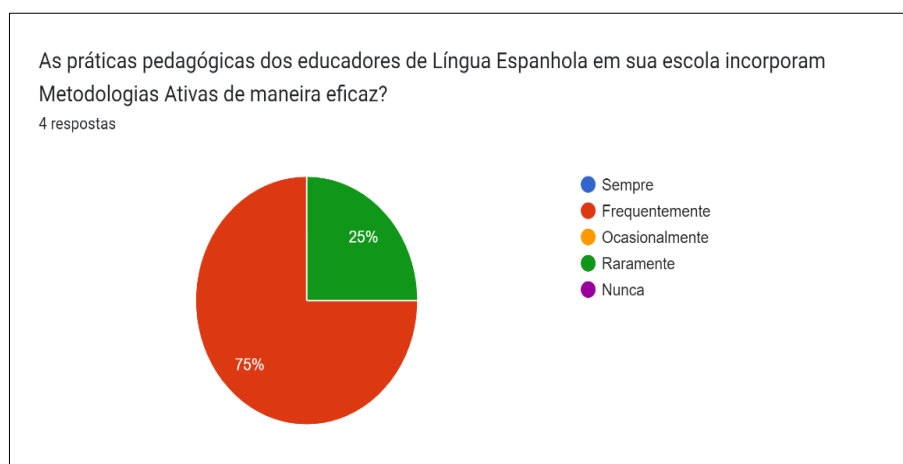
Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Além disso, um professor (14,3%) afirmou que as metodologias estão "Implementadas de forma limitada", e outro (14,3%) mencionou que são "Raramente implementadas". Essas respostas indicam uma implementação heterogênea, com alguns professores enfrentando mais desafios do que outros na adoção dessas práticas. Os desafios incluem a falta de recursos tecnológicos, a necessidade de formação continuada e a resistência a mudanças nas abordagens pedagógicas tradicionais. Para superar esses obstáculos, é fundamental que as instituições forneçam suporte contínuo e recursos adequados, criando um ambiente propício para a implementação das Metodologias Ativas.

Gráfico 14 - Questão direcionada aos Gestores

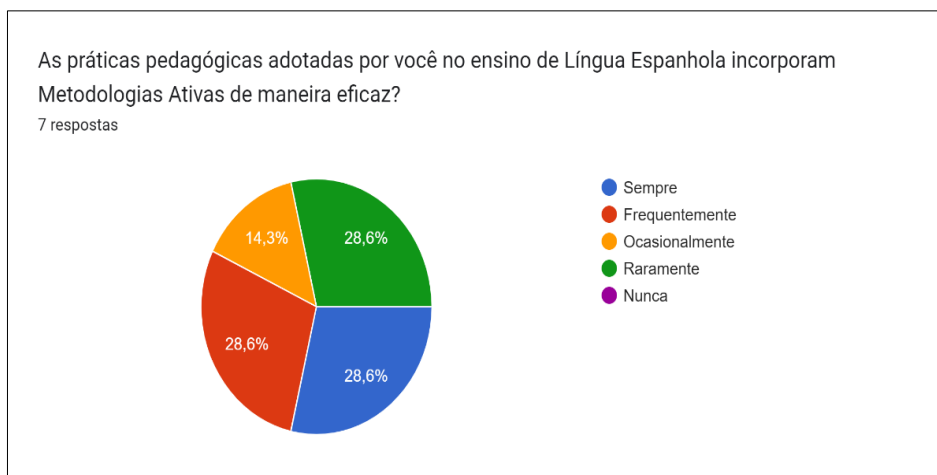


Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).



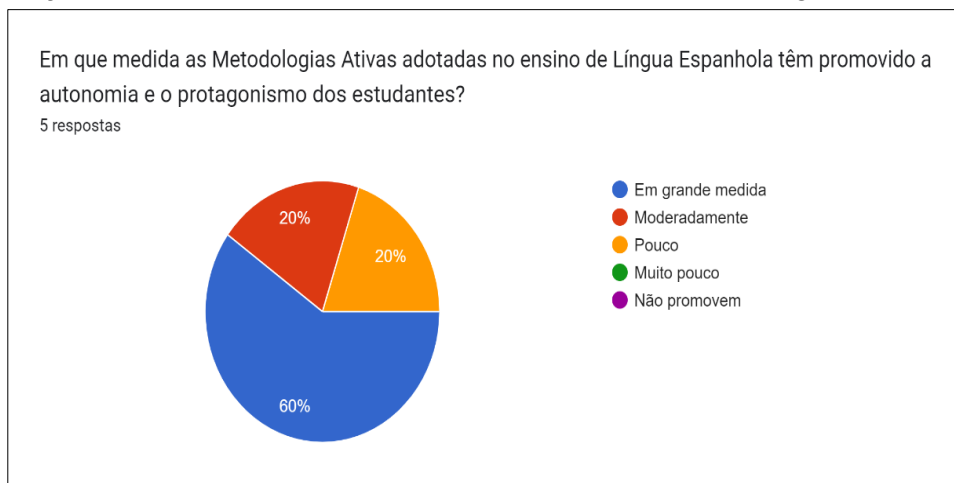
Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Gráfico 15 - Questão direcionada aos Professores de Língua Espanhola



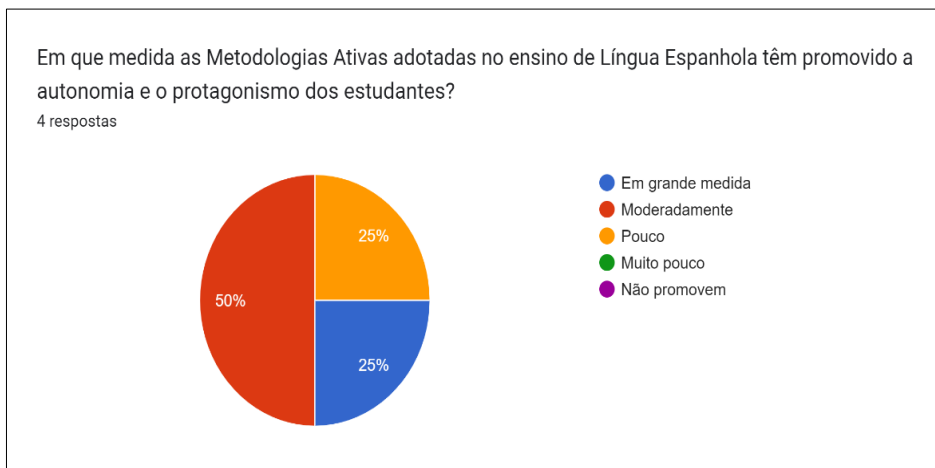
Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Essa diversidade nas respostas reflete diferentes níveis de acesso a recursos, formação e suporte, bem como variações na disposição individual dos professores em adotar novas metodologias.



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Gráfico 16 - Questão direcionada aos Pedagogos



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Gráfico 17 - Questão direcionada aos Professores de Língua Espanhola



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

A partir disso, Bacich e Moran (2018) destacam que as Metodologias Ativas, quando implementadas de maneira eficaz, transformam a dinâmica da sala de aula, promovendo um ambiente onde os estudantes se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado. Esse

protagonismo é crucial para o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico e colaboração. Freire (2011) reforça essa ideia ao enfatizar a importância de uma educação que fomente a reflexão e a ação dos estudantes, tornando-os agentes ativos em seu processo de aprendizagem.

Categoria 3: desafios e oportunidades na aplicação das Metodologias Ativas

Assim, a aplicação das Metodologias Ativas representa não apenas um caminho para a melhoria da qualidade do ensino, mas também uma estratégia para formar cidadãos mais autônomos, críticos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação.

Quais desafios e oportunidades você identifica na implementação das

As respostas dos professores de Língua Espanhola evidenciam uma série de desafios e oportunidades na implementação das Metodologias Ativas. Os desafios incluem a necessidade de moldar e motivar os alunos, superar a resistência à mudança, formar os docentes, e fornecer recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados. A escassez de interesse por parte dos alunos e a necessidade de quebrar com formas tradicionais de ensino também foram destacadas como barreiras significativas.

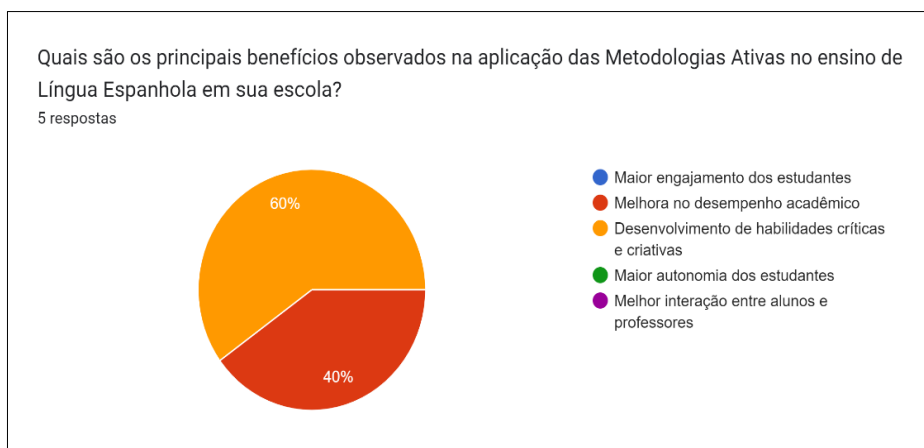
Por outro lado, as oportunidades identificadas incluem o potencial de aumento do engajamento dos alunos, desenvolvimento de competências essenciais, personalização do ensino e inovação na prática pedagógica. A proximidade geográfica com países hispânicos e o uso de mídias sociais para intercâmbios culturais são vistos como recursos valiosos que podem ser explorados para enriquecer o ensino de Língua Espanhola.

Autores como Bacich e Moran (2018) e Freire (2011) sublinham a importância da formação contínua dos professores e da criação de um ambiente educacional que promova a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A flexibilidade curricular destacada por Brandão (2021) também é relevante, pois permite a adaptação das práticas

pedagógicas às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Em vista disso, a implementação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola apresenta tanto desafios quanto oportunidades significativas. Superar as barreiras identificadas exige um esforço coordenado para capacitar professores, fornecer os recursos necessários e adaptar o currículo para fomentar um ambiente de aprendizado ativo e participativo. As oportunidades oferecidas por essas metodologias, no entanto, têm o potencial de transformar a educação, promovendo um aprendizado mais engajado e significativo, alinhado às demandas do século XXI.

Gráfico 18 - Questão direcionada aos Gestores

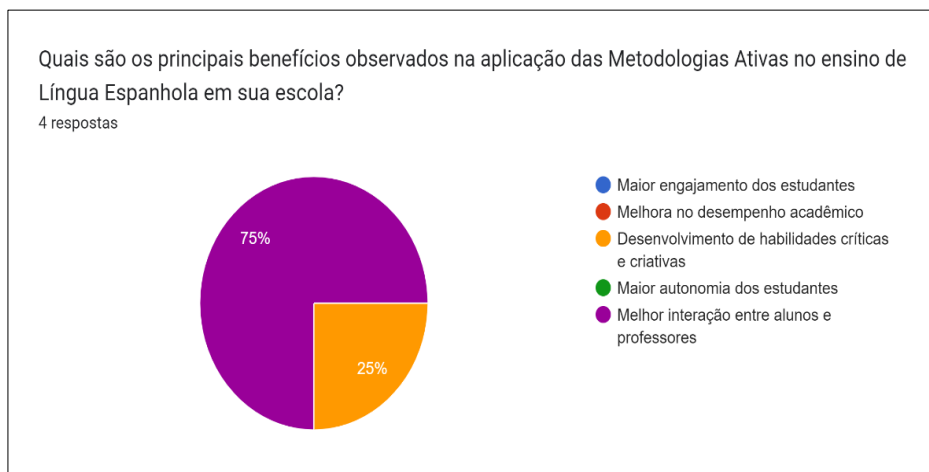


Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

Esta ênfase nas habilidades críticas e criativas sugere uma percepção clara de que as Metodologias Ativas não apenas melhoram os resultados acadêmicos, mas também promovem o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes. Segundo Bacich e Moran (2018), as Metodologias Ativas são essenciais para o desenvolvimento dessas competências, pois incentivam a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento, aspectos que os gestores parecem reconhecer como fundamentais para a formação integral dos alunos.

Com relação às respostas fornecidas pelos pedagogos, foram apresentadas afirmações variadas: 25% (um pedagogo) assinalou "Desenvolvimento de habilidades críticas e criativas" e 75% (três pedagogos) marcaram "Melhor interação entre alunos e professores".

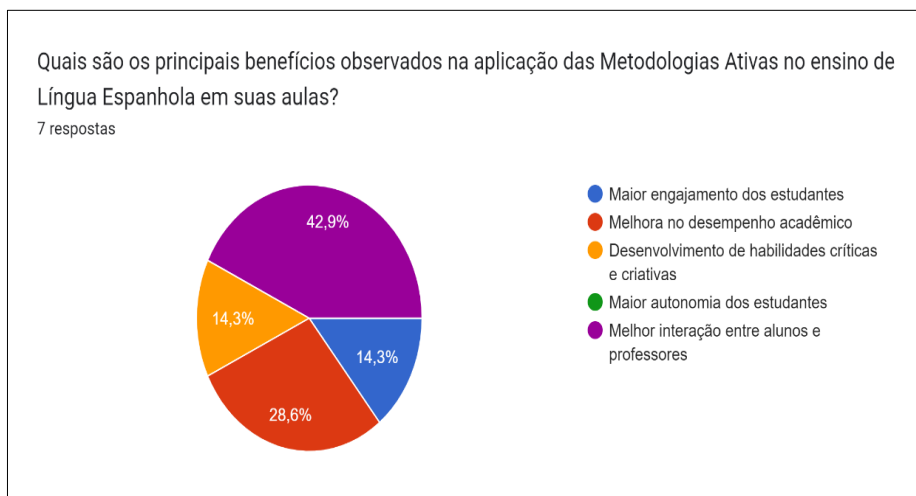
Gráfico 19 - Questão direcionada aos Pedagogos



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

A predominância da escolha pela interação entre alunos e professores indica que os pedagogos percebem um ambiente mais colaborativo e comunicativo, a partir da utilização das Metodologias Ativas, fundamental para uma aprendizagem eficaz. Conforme Freire (2011), a educação que promove a autonomia e o protagonismo dos estudantes necessita de um ambiente de interação contínua, o que está em consonância com as percepções dos pedagogos sobre esse tipo de metodologia.

Gráfico 20 - Questão direcionada aos Professores de Língua Espanhola



Fonte: Dados disponibilizados pela pesquisadora (2024).

O participante GE4 observou que, atualmente, a aplicação das Metodologias Ativas tem tido pouca influência no desempenho dos alunos e no desenvolvimento da Língua Espanhola ao longo do ensino médio. Este ponto de vista destaca um dos desafios na implementação dessas metodologias, como apontado por Júnior e Batista (2023), que mencionam a necessidade de adaptações e formação contínua dos professores para maximizar os benefícios dessas abordagens.

Já o gestor GE5 ressaltou o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e socialização entre os estudantes. De acordo com Vieira (2021), as Metodologias Ativas são fundamentais para promover essas habilidades, essenciais para a formação integral dos alunos e para prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo.

As respostas dos gestores revelam uma percepção positiva sobre a aplicação das Metodologias Ativas, com ênfase em aspectos como o desenvolvimento da autonomia, a melhoria na interação entre estudantes e professores, e o aumento do interesse e engajamento dos alunos. No entanto, há também o reconhecimento de desafios, como a

necessidade de maior influência no desempenho acadêmico e no desenvolvimento específico da língua espanhola.

Essas observações estão em consonância com a literatura existente, que aponta para os múltiplos benefícios das Metodologias Ativas, incluindo o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, a melhoria do desempenho acadêmico, e o aumento do engajamento dos estudantes, abordados por Bacich e Moran (2018), Camargo e Daros (2018) e Sousa, Moita e Carvalho (2011). No entanto, a implementação efetiva dessas metodologias requer um suporte contínuo e formação adequada dos professores para superar os desafios mencionados (Júnior; Batista, 2023).

CONCLUSÃO

Em vista disso, as respostas indicam uma percepção positiva sobre o impacto das Metodologias Ativas, mas também revelam a necessidade de esforços contínuos para superar os desafios e maximizar os benefícios dessas práticas. Investir em formação continuada, assegurar o apoio institucional e garantir os recursos necessários são medidas essenciais para promover a autonomia e protagonismo dos estudantes de maneira efetiva. A implementação eficaz dessas metodologias contribui para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica inovadora e centrada no estudante.

REFERÊNCIAS

_____. Comitê de Reforma do Ensino Médio e Currículo. **Documento Orientador**: Ensino Médio. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, 2024a.

_____. _____. **Portifólio de Eletivas**: unidades curriculares eletiva. 2ª Série, 1º semestre. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, 2024b.

_____. _____. **Portifólio das Trilhas de Aprofundamento:** unidade curricular de aprofundamento. 3ª Série, 1º semestre. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, 2024c.

_____. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolas do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2023a.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor Francisco das Chagas Souza de Albuquerque.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2023b.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2022a.

_____. _____. _____.: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2022b.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2024d.

_____. _____. **Implementação da Reforma do Currículo e do Ensino Médio no Amazonas.** Manaus: SED, 2022c. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAM.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-116-8.

_____.; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. ISBN 978-85-8429-048-2.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Traçando caminhos:** letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. *In:* BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 16, p. 119-136. ISBN 978-85-7783-040-4.

BRANDÃO, Marcos Bau. **Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio: uma construção coletiva**. 1. Ed. [recurso eletrônico] Brasília: Kindle Create, 2021. Edição do *Kindle*.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Diário da União. Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/L Lei/L11161.htm>. Acesso em: 04 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN)**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso out. 2023.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Guia de implantação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em: 07 de fev. 2024.

BRASIL. _____. **Programa de Apoio ao Novo ensino Médio**: documento orientador da portaria nº 649/2018. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/Documento-Orientador-Programa-de-Apoio-ao-Novo-Ensino-Mdio.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2024.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DUARTE, Durango. **Manaus: 350 anos**. Manaus: Editora Valer, 2019. Disponível em: <https://idd.org.br/livros-durango-duarte/Manaus_350_anos.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2024.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. 1ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2014. ISBN 978-85-02-22128-4.

FAVA, Rui. **Trabalho, Educação e Inteligência Artificial**: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-126-7.

GIL, Antonio Carlos [1946]. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2017. ISBN 978-85-97-01292-7.

GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. ISBN: 978-85-62258-24-4.

JÚNIOR, Antonio Ferreira da Silva; POLLI, Maria Camila Bedin; VIEIRA, Maria Eta. **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. ISBN: 978-65-265-0332-4.

JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães; BATISTA, Michel Corci (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. ISBN 978-65-258-1379-0.

KLEINA, Claudio; RODRIGUES, Karine Smaka Barbosa. **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. 1. Ed. Curitiba-PR: IESDE Brasil S/A, 2014. ISBN 978-85-378-4258-6.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **A educação no Brasil e no mundo: avanços, limites e contradições**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. ISBN 978-85-7247-933-2.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio de tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72. ISBN 978-85-308-0996-6.

MORIN, Edgar [1921]. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2011. ISBN 978-85-249-1754-7.

MOURÃO, Jessé. **O ensino de língua inglesa e suas metodologias**. Tianguá: Ed. do Autor, 2012. ISBN 978-85-9142253-0-3.

NASCIMENTO, Anna Carolina Rodrigues Boldrini do; MANSUR, André Fernando Uébe. **Unidade Didática Baseada em Metodologias Ativas para Aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado**. *Revista de Ensino de Espanhol a Brasileiros*, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83090/51413>>. Acesso em: 05 de fev. 2024.

NOBREGA, Daniela Gomes de Araújo (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: reconfigurando saberes e práticas docentes**. Campina Grande: EDUEPB, 2022. ISBN 978-85-7879-723-2.

TEIXEIRA, Wagner Barros; HEUFEMANN, Felipe Miguel Castro. **Ensino de Espanhol em Manaus sob a perspectiva glotopolítica**. Revista Digital de Políticas Linguísticas, v. 12, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30712>>. Acesso em: 6 jul. 2024.

CAPÍTULO 8

DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO NOVO ENSINO MÉDIO: APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS ATRAVÉS DAS UCES EM CINCO ESCOLAS ESTADUAIS DE MANAUS-AM NO ANO DE 2024

DEVELOPMENT OF SPANISH LANGUAGE TEACHING IN THE NEW HIGH SCHOOL: APPLICATION OF ACTIVE METHODOLOGIES THROUGH UCES IN FIVE STATE SCHOOLS IN MANAUS-AM IN THE YEAR 2024

Calene Muller Hayek

calenehayek@educacao.am.gov.br

RESUMO

Este estudo aborda a implementação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no NEM em Manaus-AM. O objetivo principal da pesquisa é analisar o impacto das Metodologias Ativas no desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola, considerando a reforma educacional de 2022 que introduziu os IFs. A pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais de Manaus, no ano de 2024, com o objetivo de avaliar como as práticas pedagógicas ativas contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, incluindo a aplicação de questionários e a análise de documentos oficiais, além de categorização e triangulação para análise dos dados. Fizeram parte da pesquisa as seguintes escolas: Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi, Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Albuquerque e o Instituto de Educação do Amazonas. Os resultados indicam que a aplicação das Metodologias Ativas através dos IFs promoveu um maior engajamento dos estudantes, aprimorando suas habilidades comunicativas e culturais em Língua Espanhola. Além disso, foram identificados desafios na implementação dessas metodologias, especialmente em relação à formação docente e à infraestrutura escolar.

As conclusões do estudo ressaltam que a integração das Metodologias Ativas no ensino de espanhol, aliada aos IFs, contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, preparando-os melhor para os desafios de um mundo globalizado. Destacam-se como principais autores nos capítulos da tese: Brandão (2021), Cruz (2023), Ferreira e Santos (2024), Gomes, Vasconcelos e Coelho (2018), Bacich e Moran (2018), Bardin (2016) e Flick (2013), entre outros, que forneceram o embasamento teórico e metodológico necessário para a análise crítica da aplicação dessas metodologias no contexto educacional de Manaus.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Itinerários Formativos. Ensino de Língua Espanhola. NEM. Educação em Manaus.

ABSTRACT

This study addresses the implementation of Active Methodologies in teaching Spanish at the NEM in Manaus-AM. The main objective of the research is to analyze the impact of Active Methodologies on the development of Spanish Language teaching, considering the 2022 educational reform that introduced IFs. The research was carried out in five state schools in Manaus, in the year 2024, with the aim of evaluating how active pedagogical practices contribute to student learning. Methodologically, the research adopted a mixed approach, combining qualitative and quantitative methods, including the application of questionnaires and the analysis of official documents, as well as categorization and triangulation for data analysis. The following schools took part in the research: Nossa Senhora Aparecida State School, Frei Silvio Vagheggi State School, Pedro Silvestre Brazilian College, Professor Francisco das Chagas de Albuquerque State School and the Amazonas Education Institute. The results indicate that the application of Active Methodologies through the IFs promoted greater student engagement, improving their communicative and cultural skills in Spanish. Furthermore, challenges were identified in implementing these methodologies, especially in relation to teacher training and school infrastructure. The conclusions of the study highlight that the integration of Active Methodologies in the teaching of Spanish, combined with IFs, contributes significantly to the

comprehensive training of students, better preparing them for the challenges of a globalized world. The main authors in the thesis chapters stand out: Brandão (2021), Cruz (2023), Ferreira and Santos (2024), Gomes, Vasconcelos and Coelho (2018), Bacich and Moran (2018), Bardin (2016) and Flick (2013), among others, who provided the theoretical and methodological basis necessary for the critical analysis of the application of these methodologies in the educational context of Manaus.

Keywords: Active Methodologies. Training Itineraries. Spanish Language Teaching. NO. Education in Manaus.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Espanhola no estado do Amazonas, assim como em diversas outras regiões do Brasil, é um campo que se depara com desafios expressivos na atualidade. A necessidade de uma estratégia meticulosa e bem planejada para fomentar seu desenvolvimento é incontestável, especialmente quando é levado em consideração a escassez de recursos e materiais didáticos adequados, além da falta de incentivo e valorização do ensino de espanhol na educação básica.

A qualidade da educação nesta área é diretamente impactada por esses fatores. A implementação das novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018c) trouxe consigo a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas no ensino da Língua Espanhola, em virtude da introdução do Novo Ensino Médio (NEM). Este novo paradigma educacional demandou uma revisão das metodologias empregadas nas dinâmicas acadêmicas, com o objetivo de adaptar o sistema de ensino às novas diretrizes e assegurar a eficácia do componente curricular de Língua Espanhola.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018c), o ensino de Língua Espanhola deve contribuir para a formação de estudantes críticos, reflexivos e capazes de se comunicar efetivamente em diferentes contextos. A disciplina não se restringe apenas ao aprendizado gramatical, mas também engloba aspectos culturais, sociais e históricos dos países de

Língua Espanhola, proporcionando uma visão mais ampla e enriquecedora sobre a diversidade linguística e cultural.

O documento orienta que o ensino de Língua Espanhola no NEM deve ser pautado por práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos discentes, promovendo a interação em sala de aula, o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da compreensão auditiva e leitora. Além disso, a BNCC (Brasil, 2018c) ressalta a importância da integração das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, tornando as aulas mais dinâmicas e contextualizadas.

Todavia, a revogação da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 (Brasil, 2005), substituída pela atual Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), resultou na remoção da obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola na grade curricular da educação básica, deixando apenas o ensino de Inglês como componente curricular obrigatório. Esta mudança legislativa teve grande impacto para o ensino da língua latina, pois potencializou a desvalorização do ensino deste idioma, que é de suma importância para o desenvolvimento sociocultural da região, visto que o estado do Amazonas faz fronteira com países sul-americanos como Colômbia, Peru e Venezuela.

A partir dessas novas diretrizes, as Secretarias de Educação foram orientadas a revisar as abordagens pedagógicas em uso, a fim de adaptá-las às novas demandas e diretrizes curriculares. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018c) propõe um ensino bilíngue de alta qualidade, que valoriza tanto o Espanhol quanto o Português, respeitando a diversidade cultural e linguística dos estados.

Apesar dessa alteração, a BNCC (Brasil, 2018c) reconhece a importância do ensino do espanhol e busca assegurar sua continuidade nas escolas, mesmo não sendo mais um componente curricular obrigatório. Essa inserção deve ocorrer por meio dos Itinerários Formativos (IFs), posto que a BNCC propõe a inclusão do ensino de espanhol como uma das opções de oferta no currículo do NEM.

Os IFs, implementados na reforma educacional, permitem que as instituições de ensino básico organizem seus currículos de forma mais flexível, atendendo às demandas e interesses específicos dos

estudantes. Essa flexibilidade curricular possibilita a escolha de disciplinas e áreas de conhecimento que se alinhem às necessidades locais e regionais, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e significativa.

No contexto do ensino da Língua Espanhola, os IFs abrem um leque de oportunidades para que as escolas explorem diferentes abordagens e metodologias, adaptando o conteúdo às realidades dos estudantes e da comunidade. Essa autonomia curricular permite, por exemplo, a oferta de disciplinas focadas em áreas como espanhol para negócios, espanhol para turismo ou espanhol para a comunicação intercultural.

A inclusão do ensino desse componente curricular nos IFs representa um desafio para as instituições de ensino, visto que elas precisam se adaptar à nova realidade curricular e repensar suas propostas pedagógicas. No entanto, essa mudança também abre caminho para a inovação e a criatividade, possibilitando a construção de projetos de ensino mais relevantes e envolventes para os estudantes.

Ao valorizar as particularidades e necessidades dos discentes, o ensino de Língua Espanhola por meio dos IFs, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios do mundo globalizado. Através da aprendizagem de uma segunda língua, os estudantes serão capazes de desenvolver suas habilidades cognitivas, socioemocionais e interculturais, que podem ser aplicadas em diferentes áreas da vida pessoal e profissional.

Os IFs são percursos de estudo e formação que permitem aos estudantes do NEM escolherem caminhos específicos de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida. Esses itinerários são divididos em três categorias principais: Unidades Curriculares Comuns (UCCs), que são obrigatórias para todas as séries, e garantem uma base comum de conhecimentos. Unidades Curriculares de Aprofundamentos (UCAs), que podem ser desenvolvidas a partir da 1ª série do Ensino Médio, em escolas de tempo integral bilíngue e nas demais séries para todas as instituições de ensino. Elas visam aprofundar e expandir os conhecimentos em áreas específicas. E as Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), comuns a todas as séries do Ensino Médio,

viabilizam opções de estudo eletivos para os estudantes explorarem diferentes áreas do conhecimento. Essa divisão permite uma maior flexibilidade e personalização do currículo, possibilitando que os estudantes construam trajetórias educacionais mais alinhadas com seus interesses e objetivos futuros (Amazonas, 2021).

À vista disso, a BNCC (Brasil, 2018c) busca garantir que o ensino de Língua Espanhola continue presente nas escolas, apesar de sua desobrigatoriedade na estrutura curricular, oferecendo aos estudantes a oportunidade de ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais. Por meio dos IFs, as instituições de ensino podem disponibilizar aulas de espanhol como uma opção para os discentes interessados em aprender um segundo idioma, enriquecendo assim a formação dos estudantes e promovendo a diversidade linguística e cultural.

1 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa assume um papel fundamental no contexto acadêmico e de investigação científica, sendo o alicerce que sustenta a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. No âmbito deste estudo de doutorado, que explora o impacto das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no NEM em Manaus-AM, a metodologia não apenas define os caminhos percorridos, mas também orienta as escolhas técnicas e estratégias de coleta e análise de dados.

Com uma abordagem mista que integra métodos qualitativos e quantitativos, este capítulo detalha as ferramentas utilizadas, como questionário via *Google* Formulários, e os procedimentos de pesquisa de campo e telematizada. Ao adotar referenciais teóricos sólidos e diversificados, a metodologia aqui apresentada reflete.

A Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida (EENSA), localizada no bairro Aparecida em Manaus, é uma instituição com rica história e importância na comunidade local. Fundada em 12 de outubro de 1953 pelos Padres Redentoristas, a escola foi inicialmente criada para atender crianças e jovens da região. Desde então, a EENSA passou por diversas transformações, evoluindo conforme as necessidades educacionais e sociais da comunidade (Amazonas, 2023a).

Em 2024, a EENSA adotou o regime de tempo integral, proporcionando um ambiente de aprendizado mais imersivo e estruturado para seus alunos. Atualmente, a escola conta com uma equipe dedicada de 50 professores, 20 funcionários administrativos e um corpo discente de aproximadamente 1.200 alunos. A gestão é liderada pelo diretor Frank Dias de Oliveira, com o apoio de uma equipe pedagógica comprometida, incluindo pedagogos e coordenadores (Amazonas, 2023a).

A inclusão da língua espanhola como parte das UCEs destaca-se como um diferencial importante, permitindo que os alunos adquiram habilidades linguísticas e culturais valiosas. As UCEs oferecem uma abordagem curricular flexível e personalizada, atendendo aos interesses e necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, a escola possui uma infraestrutura adequada para suportar as atividades de tempo integral, com salas de aula climatizadas, laboratórios de ciências e informática, biblioteca, quadra esportiva e áreas de convivência. A implementação do NEM reforça o compromisso da EENSA com a formação integral dos alunos, preparando-os para os desafios do futuro, seja no mercado de trabalho ou no ensino superior.

A EENSA continua a ser um pilar educacional na comunidade, valorizando a participação ativa de pais e responsáveis e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. Com uma gestão democrática e participativa, a escola busca constantemente melhorar suas práticas pedagógicas e proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante para todos os envolvidos no processo educativo.

A Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi, localizada no coração do Centro Histórico de Manaus, é uma instituição focada no desenvolvimento educacional e humano. Fundada oficialmente pelo Decreto nº 4.870 em 24 de março de 1980, a escola iniciou suas atividades como um anexo do Instituto Benjamin Constant, carinhosamente conhecida como “Benjaminzinho”, antes de se tornar uma entidade independente. Este marco inicial foi apenas o começo de uma jornada que levaria a escola a ser reconhecida não apenas pela excelência acadêmica, mas também pela inclusão social e diversidade cultural (Amazonas, 2024d).

A escola deve seu nome ao frei Silvio Vagheggi, que em vida prestou serviços significativos à comunidade escolar, deixando um legado de compromisso com a educação. Ao longo dos anos, a gestão da escola foi conduzida por diversos líderes dedicados, como Lenice Salerno Gomes, José Henrique Araújo, Maria Luiza Siqueira de Farias, Maria Francisca Auxiliadora da Silva Farias, Rayka Justiniano de Figueiredo, e, atualmente, por Zeneide de Araújo Ribeiro, que assumiu a gestão em 2008 e desde então implementou políticas de inclusão, destacando-se pelo atendimento a alunos surdos.

A Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi está situada na Rua Tapajós, nº 345, em uma região que é um tesouro de história e cultura. O Centro de Manaus, onde se encontra a escola, abriga um patrimônio arquitetônico e cultural inestimável, incluindo o Teatro Amazonas, a Alfândega, a Catedral Metropolitana e diversos museus e praças históricas. Esta localização privilegiada oferece aos alunos uma imersão contínua no contexto histórico e cultural da cidade, ampliando suas experiências educativas para além das salas de aula.

A estrutura física da escola é robusta, composta por 10 salas de aula, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, quadra poliesportiva e áreas de convivência. Atualmente, a escola atende aproximadamente 1.200 alunos no nível de Ensino Médio, distribuídos em turnos matutino e vespertino, proporcionando um ambiente educativo que preza pela qualidade e inclusão. Para garantir o funcionamento eficiente e a qualidade pedagógica, a escola conta com uma equipe composta por 50 professores, todos com formação específica e continuada, além de 20 colaboradores administrativos que asseguram a gestão e a manutenção das instalações escolares (Amazonas, 2024d).

A filosofia educacional da Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi é centrada na formação integral do aluno, preparando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida cidadã ativa e consciente. Com base em uma abordagem interdisciplinar e humanista, a escola busca desenvolver nos alunos competências técnico-científicas, humanísticas e sociais, promovendo um ensino que integra conhecimento e prática, teoria e ação.

Os recursos financeiros da escola provêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e de parcerias estabelecidas com a comunidade e entidades privadas. Esses recursos são essenciais para a manutenção das atividades pedagógicas e para a realização de projetos que enriquecem o currículo escolar, como oficinas, cursos e palestras temáticas. Além disso, a escola mantém um ativo Grêmio Estudantil e um Conselho Escolar, que juntos promovem uma gestão democrática e participativa, envolvendo alunos, pais e professores nas decisões que afetam a comunidade escolar.

A história da Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi é um testemunho de resiliência e inovação na educação pública. Desde sua fundação, a escola se adaptou às mudanças sociais, políticas e tecnológicas, sempre com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade e inclusiva. Hoje, a escola continua a ser um farol de aprendizado e desenvolvimento humano, comprometida com a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

Colégio Brasileiro Pedro Silvestre

O Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, fica situado no coração de Manaus, é uma instituição educativa de grande tradição e relevância. Fundado em 8 de fevereiro de 1938 pelo casal Pedro e Lourdes Silvestre, a escola começou suas atividades oferecendo os ensinos Primário, Pré-Fundamental e Fundamental, além de um curso preparatório na área de pedagogia. Inicialmente situado na rua 24 de Maio, o colégio mudou-se várias vezes até estabelecer-se, em 1957, em sua sede própria na Rua 10 de Julho, no centro da cidade (Amazonas, 2022a).

Ao longo dos anos, o Colégio Brasileiro Pedro Silvestre passou por inúmeras transformações, consolidando-se como uma referência educacional na região. Em 1991, a escola foi integrada ao sistema público de ensino do estado do Amazonas, após uma ampla reforma e ampliação. Hoje, a escola atende 1.445 alunos em dois segmentos: Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino respectivamente.

A equipe do colégio é composta por 78 professores, 19 funcionários administrativos e uma gestão comprometida com a excelência educacional. A direção atual está sob a liderança do professor Anselmo de Oliveira Palheta Neto, que trabalha incessantemente para manter os elevados padrões acadêmicos e a tradição de qualidade deixada pela família Silvestre.

O Colégio Brasileiro Pedro Silvestre oferece uma infraestrutura robusta que inclui 20 salas de aula, auditório, biblioteca, quadra de esportes coberta, sala de recursos multifuncionais e outras dependências que suportam uma educação de qualidade. A escola promove uma série de projetos e atividades extracurriculares, como o Projeto de Voleibol e o projeto "Sem Limites" para alunos com necessidades especiais, que visam desenvolver habilidades psicomotoras e sociais.

A instituição também se destaca pela inclusão do ensino de Língua Espanhola e pela promoção de uma educação voltada para a cidadania e o protagonismo juvenil. Com um currículo diversificado e uma abordagem pedagógica moderna, o Colégio Brasileiro Pedro Silvestre prepara seus alunos para os desafios do mercado de trabalho e para a vida em sociedade, sempre buscando a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

A escola valoriza a participação ativa da comunidade escolar, incentivando a colaboração entre pais, alunos e professores. Essa gestão democrática e inclusiva reflete-se na qualidade do ensino e na formação integral dos estudantes, tornando o Colégio Brasileiro Pedro Silvestre um verdadeiro pilar da educação no Amazonas.

Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Albuquerque

A Escola Estadual Professor Francisco das Chagas Souza de Albuquerque, é uma instituição educacional de grande relevância, fundada para atender à crescente demanda de alunos da região. Nomeada em homenagem ao ilustre professor Francisco das Chagas Souza de Albuquerque, a escola tem desempenhado um papel crucial na formação de jovens desde sua criação em 12 de maio de 2000 (Amazonas, 2023b).

Instalada na Avenida Joaquim Nabuco, a escola funciona em um prédio público com estrutura robusta, incluindo térreo, quatro andares e subsolo, onde se encontram diversas salas de aula, laboratórios, biblioteca, quadra poliesportiva e outros espaços essenciais para uma educação de qualidade. A escola oferece Ensino Médio regular, atendendo a um total de 1.356 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

O corpo docente é composto por 57 professores, muitos deles com especialização e pós-graduação, dedicados a proporcionar uma educação integral e inclusiva. A equipe administrativa conta com 19 funcionários, que incluem assistentes administrativos, bibliotecários, e outros profissionais que garantem o funcionamento eficiente da instituição. A gestão é liderada pelo diretor Emanuel Soares Cardozo, apoiado por um corpo docente comprometido com a melhoria contínua do ensino (Amazonas, 2023b).

A escola se destaca por seu compromisso com a inclusão e a diversidade, refletido na oferta de atividades extracurriculares e projetos que visam desenvolver as habilidades psicomotoras e sociais dos alunos. O currículo é enriquecido com aulas de Língua Espanhola e outras disciplinas que promovem uma visão mais ampla e intercultural.

Com uma infraestrutura adequada e uma equipe dedicada, a Escola Estadual Professor Francisco das Chagas Souza de Albuquerque continua a ser um pilar da educação em Manaus, preparando seus alunos para os desafios do futuro e contribuindo significativamente para o desenvolvimento educacional e cultural da região.

Instituto de Educação do Amazonas

O Instituto de Educação do Amazonas (IEA) está localizado na Rua Ramos Ferreira, 875, Centro, Manaus, tem uma longa e prestigiosa história na educação do estado do Amazonas. Fundado em 1880 como Escola Normal, com a missão de formar professores, o IEA tem desempenhado um papel crucial na formação de educadores e na promoção de uma educação de qualidade.

Atualmente, o IEA funciona como Escola de Tempo Integral (ETI), oferecendo Ensino Fundamental II (Anos Finais) e Ensino Médio, com um horário de funcionamento das 7h às 17h. A escola atende aproximadamente 1.100 alunos, distribuídos em 25 turmas (12 do Ensino Fundamental II e 13 do Ensino Médio). Essa estrutura permite um acompanhamento mais próximo e dedicado dos estudantes, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (Amazonas, 2022b).

O corpo docente do IEA é composto por 57 professores comprometidos com a excelência educacional e o desenvolvimento integral dos alunos. Além dos professores, a equipe administrativa inclui 19 funcionários, entre assistentes administrativos, bibliotecários, e outros profissionais que garantem o funcionamento eficiente da instituição. A gestão escolar é liderada pela diretora Ji Suk Guedes Oh, que, junto com sua equipe, trabalha para manter os altos padrões de ensino e promover um ambiente escolar inclusivo e estimulante.

A infraestrutura do IEA é bem equipada, incluindo 24 salas de aula, laboratórios de ciências e informática, biblioteca, quadra poliesportiva, sala de recursos multifuncionais, auditório, entre outros espaços essenciais para a prática pedagógica de qualidade. A escola também oferece uma série de projetos e atividades extracurriculares, que visam enriquecer a formação dos alunos e fomentar o desenvolvimento de habilidades variadas.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IEA, revisado em 2022, reflete o compromisso da escola com uma educação inclusiva e de excelência. O PPP foi elaborado com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e responsáveis, e está alinhado com a BNCC e o NEM. O documento norteia as práticas pedagógicas da escola, estabelecendo metas e estratégias para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e promover a formação integral dos estudantes.

A história do Instituto de Educação do Amazonas é marcada por sua contribuição significativa para a educação no estado. Desde sua fundação, a escola tem se adaptado às mudanças e desafios, sempre buscando inovar e melhorar suas práticas pedagógicas. Com uma

gestão democrática e participativa, o IEA continua a ser um pilar da educação amazonense, formando cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa visa investigar a implementação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio em Manaus-AM.

A importância desse estudo reside na necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às novas diretrizes curriculares e na busca por métodos que promovam uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

O problema central da pesquisa é entender como as Metodologias Ativas podem impactar positivamente o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais dos alunos no ensino de Língua Espanhola. Para tanto, o estudo se propõe a explorar as experiências de escolas que adotaram essas metodologias, identificando desafios e benefícios.

Este tipo de pesquisa é essencial para avançar o conhecimento científico na área educacional, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras. Ao proporcionar uma visão aprofundada e contextualizada das Metodologias Ativas, o estudo reside na necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às novas diretrizes curriculares do NEM e na busca por métodos que efetivamente promovam uma educação de qualidade.

A pesquisa pretende oferecer subsídios teóricos e práticos que possam orientar educadores e gestores na implementação de Metodologias Ativas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

2.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa apresentada neste estudo é de natureza básica, caracterizando-se pela sua finalidade de ampliar o conhecimento teórico

em uma área específica sem a preocupação imediata com a aplicação prática. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. A partir disso, a pesquisa básica é essencial para o desenvolvimento da ciência, pois permite a exploração de conceitos fundamentais e a construção de bases teóricas robustas.

Nesse contexto, a investigação sobre as Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no NEM busca entender as dinâmicas e impactos dessas práticas pedagógicas, contribuindo para o avanço do conhecimento científico na área educacional.

Ao desvendar os mecanismos e efeitos das Metodologias Ativas, este estudo proporciona percepções valiosas que podem orientar futuras pesquisas aplicadas e intervenções práticas. A ausência de uma aplicação imediata não diminui a importância do estudo, pelo contrário, reforça seu papel na construção de um arcabouço teórico que pode ser utilizado por educadores e pesquisadores para aprimorar suas práticas e investigações.

A partir disso, o objetivo desta pesquisa é exploratório, conforme definido por Gil (2017), esse tipo de pesquisa

[...] têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (Gil. 2017, p. 33).

A pesquisa exploratória é ideal para estudos que buscam familiarizar-se com o problema, tornando-o mais claro e auxiliando na formulação de hipóteses que poderão ser testadas em pesquisas subsequentes. Este tipo de pesquisa é especialmente útil em áreas pouco estudadas ou em fenômenos ainda não completamente compreendidos. No caso do ensino de Língua Espanhola através de Metodologias Ativas, o objetivo exploratório permite mapear as práticas existentes, identificar desafios e benefícios, e compreender as experiências de professores e alunos nesse novo contexto educacional.

A pesquisa exploratória tem um caráter flexível e adaptativo, permitindo a consideração de diversos aspectos do fenômeno investigado. Ao adotar esse objetivo, o estudo busca abrir caminho para novas descobertas e entendimentos, promovendo um aprofundamento inicial que pode ser expandido em pesquisas futuras. Através de métodos como entrevistas, questionários e observações, a pesquisa exploratória oferece uma visão rica e detalhada das práticas pedagógicas, proporcionando uma base sólida para a formulação de novas hipóteses e teorias.

Sendo assim, a natureza básica e o objetivo exploratório desta pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento de uma compreensão teórica e prática das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola. Ao explorar de maneira profunda e detalhada este tema, o estudo contribui significativamente para o campo da educação, fornecendo percepções valiosas que podem informar e melhorar as práticas pedagógicas no contexto do NEM.

2.3 ENFOQUE

O enfoque metodológico desta pesquisa é baseado no método misto, que integra técnicas qualitativas e quantitativas para uma análise mais abrangente e detalhada do objeto de estudo. Segundo Flick (2013), a combinação de métodos qualitativos e quantitativos permite explorar um fenômeno a partir de múltiplas perspectivas, enriquecendo a compreensão e aumentando a robustez dos resultados.

Complementando a fundamentação Gil (2017, p. 41), ressalta que o enfoque de método misto é desenvolvido por “pesquisas que combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa com o propósito de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados.”

No âmbito desta pesquisa, o método misto será utilizado para investigar as Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no NEM, em escolas estaduais de Manaus-AM. A abordagem qualitativa e quantitativa desta pesquisa será baseada na aplicação de um questionário direcionado ao corpo docente das instituições participantes. O questionário será composto por perguntas abertas e fechadas,

permitindo uma análise abrangente e detalhada das experiências e percepções no contexto do ensino.

As perguntas abertas visam capturar nuances e detalhes qualitativos, essenciais para compreender o impacto das metodologias aplicadas. Simultaneamente, as perguntas fechadas permitirão a coleta de dados quantitativos, possibilitando a identificação de padrões e correlações que podem ser analisados estatisticamente. Dessa forma, será possível verificar hipóteses e medir a eficácia das Metodologias Ativas em termos de desempenho acadêmico e engajamento dos alunos, proporcionando uma visão integrada e robusta do fenômeno estudado.

A combinação desses dois métodos oferece diversas vantagens. A triangulação de dados, que envolve a integração das informações qualitativas e quantitativas, aumenta a validade e a confiabilidade dos resultados. Essa abordagem permite compensar as limitações inerentes a cada método individual, proporcionando uma análise mais completa e integrada do fenômeno em estudo.

Conforme destacado pelos autores Flick (2013) e Gil (2017), o método misto é particularmente eficaz em pesquisas educacionais, pois permite capturar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ao integrar métodos qualitativos e quantitativos, a pesquisa oferece uma compreensão mais rica e detalhada do impacto das Metodologias Ativas, contribuindo para a formulação de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

2.4 DESENHO DA PESQUISA

A presente pesquisa é caracterizada como uma pesquisa de campo, o que implica na coleta de dados diretamente no ambiente onde os fenômenos ocorrem. Esse tipo de pesquisa é fundamental para obter uma compreensão contextualizada e detalhada do tema em estudo, permitindo observar os fatos e fenômenos de forma espontânea e registrar variáveis importantes para a análise dos resultados. Fundamentado por Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa de campo

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que

queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Prodanov; Freitas, 2013, p. 59).

Prodanov e Freitas destacam que a pesquisa de campo é crucial para adquirir informações precisas sobre um problema específico, testar hipóteses ou descobrir novos fenômenos e suas inter-relações. Esse tipo de pesquisa permite uma investigação direta e prática, observando os eventos no seu ambiente natural.

Isso proporciona uma visão detalhada e coerente, essencial para compreender profundamente os processos e dinâmicas em questão. Essa metodologia é particularmente eficaz em contextos educacionais, onde a interação direta com o ambiente de ensino e aprendizagem pode revelar perspectivas que não seriam acessíveis através de outros métodos.

Ao realizar a coleta de dados no ambiente natural das escolas estaduais de Manaus, é possível captar as interações, comportamentos e práticas pedagógicas em sua forma mais autêntica, fornecendo informações relevantes para a investigação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa combinam a pesquisa bibliográfica, telematizada e documental, cada uma contribuindo de forma distinta e complementar para o embasamento teórico e a coleta de dados.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica é

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Esse procedimento envolve a revisão de livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam as Metodologias Ativas, o ensino de Língua Espanhola e o contexto do Novo Ensino Médio. A análise das fontes bibliográficas permite construir um arcabouço teórico sólido, identificar lacunas no conhecimento existente e formular hipóteses fundamentadas para a pesquisa de campo.

Já a pesquisa telematizada, por sua vez, utiliza recursos tecnológicos e a internet para a coleta de dados, possibilitando o acesso a uma vasta quantidade de informações de forma rápida e eficiente. Esse procedimento inclui a utilização de bancos de dados online, artigos científicos disponíveis em plataformas digitais e outras fontes eletrônicas de informação. A pesquisa telematizada é particularmente útil no contexto educacional moderno, onde a informação está em constante atualização e disponível em grande volume na rede de internet. Ao integrar essas diversas fontes de dados, a pesquisa telematizada complementa as abordagens tradicionais, proporcionando uma perspectiva mais ampla e atualizada.

A pesquisa documental envolve a análise de documentos, leis, registros e outros materiais que fornecem informações relevantes sobre o tema investigado. Conforme apresentado por Paiva (2019, p. 14) a “[...] pesquisa documental é um tipo de pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais.”.

No contexto desta pesquisa, serão analisados documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e documentos oficiais relacionados ao NEM e às Metodologias Ativas. A pesquisa documental enriquece a análise e interpretação dos dados coletados, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada do impacto das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola.

Esses procedimentos combinados proporcionam uma análise detalhada e aprofundada, contribuindo para o avanço do conhecimento científico no âmbito educacional. A pesquisa de campo, aliada às técnicas de pesquisa bibliográfica, telematizada e documental, oferece uma abordagem robusta e abrangente para investigar o impacto das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio em Manaus.

2.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa sobre o desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola no NEM em escolas estaduais de Manaus-AM abrange uma

análise detalhada da aplicação das Metodologias Ativas através das UCEs. Com o objetivo de assegurar uma investigação sólida e abrangente, foram coletados dados em instituições que atendem ao NEM, com a colaboração de diversos profissionais da área educacional.

Participam desta pesquisa cinco escolas estaduais localizadas na região central de Manaus, que atendem alunos do Ensino Médio. Estas escolas foram escolhidas por serem representativas do sistema educacional da capital amazonense e por possuírem a infraestrutura necessária para a implementação das Metodologias Ativas. A seleção dessas instituições também considerou sua capacidade de refletir a diversidade de contextos educacionais da cidade e de atender às exigências específicas da pesquisa em questão.

A partir disso, os participantes da pesquisa são compostos por diferentes profissionais que atuam diretamente no processo educativo, garantindo uma perspectiva ampla e multidisciplinar. Eles são distribuídos da seguinte forma:

1. Gestores Educacionais: são cinco gestores, um de cada escola participante, responsáveis pela administração e coordenação das atividades escolares. Esses profissionais são fundamentais para compreender as políticas de gestão e a implementação das Metodologias Ativas no ensino da Língua Espanhola.

2. Pedagogos: a pesquisa contou com a participação de quatro pedagogos, que atuam no suporte pedagógico e desenvolvimento curricular das escolas. Os pedagogos forneceram dados valiosos sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na aplicação das Metodologias Ativas.

3. Professores de Língua Espanhola: sete professores de Língua Espanhola foram entrevistados, sendo um ou dois por escola, dependendo da estrutura de cada instituição. Estes professores são essenciais para avaliar a eficácia das metodologias ativas no ensino de Língua Espanhola, bem como para identificar as necessidades e adaptações requeridas para o contexto local.

Em vista disso, este estudo busca, portanto, não apenas avaliar a eficácia das Metodologias Ativas, mas também fornece recomendações práticas para a melhoria contínua do ensino de Língua Espanhola,

promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade para os estudantes de Manaus.

2.5.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa constituem um elemento central no desenvolvimento de estudos acadêmicos, especialmente aqueles que buscam compreender dinâmicas educacionais em diferentes contextos escolares. Nesta seção, são detalhados os participantes selecionados para a investigação em cinco instituições de ensino, onde se pretende examinar práticas pedagógicas, gestão educacional e o ensino da Língua Espanhola. A seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa de forma organizada e detalhada, proporcionando uma visão clara sobre os perfis e funções desempenhadas por cada participante.

A seleção dos sujeitos da pesquisa abrange uma diversidade de perfis e funções educacionais, oferecendo uma visão abrangente e multifacetada sobre a gestão escolar, práticas pedagógicas e o ensino de Língua Espanhola em diferentes contextos. Esta abordagem permitirá uma análise comparativa rica, contribuindo para uma compreensão profunda das dinâmicas educacionais e suas implicações práticas. A participação desses profissionais é essencial para a obtenção de dados relevantes e para o desenvolvimento de estratégias que visem a melhoria contínua do ensino e da

2.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

As técnicas e instrumentos de coleta de dados desempenham um papel crucial na realização de pesquisas acadêmicas, fornecendo a base para a obtenção de informações precisas e confiáveis. No contexto deste estudo, que investiga a aplicação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola no Novo Ensino Médio em Manaus-AM, a escolha e aplicação desses métodos foram meticulosamente planejadas para garantir a profundidade e a relevância dos dados coletados.

A utilização de questionários estruturados e semi-estruturados, aplicados através de plataformas digitais como o Google Formulários, não só facilitou a coleta de dados de maneira eficiente, como também assegurou a diversidade e a riqueza das informações obtidas. Esta abordagem combinada permite uma análise abrangente que contribui de forma significativa para a compreensão dos impactos das metodologias estudadas, proporcionando uma visão detalhada e multifacetada das práticas pedagógicas implementadas nas instituições participantes.

2.6.1 Procedimentos de Aplicação de Instrumentos

O procedimento de coleta de dados é uma fase essencial no processo de investigação, nas quais são aplicadas técnicas e ferramentas selecionadas para adquirir as informações necessárias. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003) destacam que essa etapa tem como objetivo principal reunir os dados planejados e estabelecidos anteriormente no projeto de pesquisa. É nesse momento que os pesquisadores entram em contato com os participantes da pesquisa, realizando entrevistas, empregando questionários ou observando o fenômeno em análise.

Contudo, é primordial salientar que a recolha de informações não se limita apenas à mera execução dos instrumentos. Conforme enfatizado por Gil (2017), é essencial assegurar uma supervisão minuciosa durante a obtenção dos dados, a fim de prevenir a introdução de equívocos ou tendências por parte dos investigadores ou de terceiros envolvidos.

Adicionalmente, durante a obtenção dos dados, é fundamental analisar atentamente as informações adquiridas a fim de confirmar sua totalidade, clareza, coerência e exatidão (Flick, 2013). Essa etapa de verificação visa detectar eventuais discrepâncias ou lacunas nos dados, garantindo, dessa forma, a confiabilidade e a qualidade das informações obtidas. Portanto, a supervisão e o controle rigorosos da coleta de dados são indispensáveis para assegurar a integridade e a validade dos resultados da pesquisa.

Nessa situação, optou-se pelo uso da plataforma Google Formulários por ser uma ferramenta online gratuita desenvolvida pelo Google que permite aos usuários criar e gerenciar formulários personalizados. Esses formulários podem ser usados para coletar dados, informações pertinentes à pesquisa, inscrições e muito mais (Google, 2024).

A técnica utilizada para coleta de dados envolveu a utilização de questionários contendo perguntas abertas e fechadas direcionadas aos membros da equipe pedagógica – gestores e pedagogos – e aos professores de espanhol envolvidos no desenvolvimento das atividades orientadas pela UCEs.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 106) destacam que o questionário “tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes.”. Os autores ressaltam que a criação de um questionário exige a elaboração de questões específicas, onde todas as perguntas são apresentadas na mesma ordem para todos os participantes. Essa padronização é fundamental para garantir a consistência e a comparabilidade dos dados coletados.

Com relação às perguntas abertas e fechadas os autores esclarecem que as questões abertas “são livres (“Qual é a sua opinião?”). Permitem que o informante responda livremente. Nesse caso, a análise dos dados é difícil, cansativa, demorada” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 109) e as questões fechadas “são limitadas, apresentam alternativas fixas (duas escolhas: sim ou não etc.). O informante escolhe sua resposta entre duas opções apresentadas.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 109).

Sendo assim, os autores explicitam que perguntas abertas permitem respostas livres, oferecendo mais liberdade ao respondente, mas dificultando a análise dos dados, que se torna mais complexa e demorada. Em contraste, perguntas fechadas fornecem alternativas fixas, facilitando a escolha e simplificando a análise dos dados, embora limitem as possibilidades de resposta.

À vista disso, a coleta de dados é uma etapa crucial da pesquisa, demandando técnicas rigorosas e ferramentas adequadas para garantir a qualidade e a integridade das informações obtidas. O uso do Google

Formulários, com suas facilidades de personalização e gestão, permitiu a aplicação eficiente de questionários com perguntas abertas e fechadas, direcionadas aos profissionais envolvidos. Conforme destacado por Prodanov e Freitas (2013), a padronização das perguntas assegura consistência e comparabilidade dos dados, enquanto a supervisão minuciosa durante a coleta, conforme recomendado por Gil (2017) e Flick (2013), é essencial para evitar equívocos e garantir a clareza e a precisão das informações, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

um compromisso com a produção de conhecimento rigoroso e aplicável, contribuindo para o avanço das práticas educacionais e a melhoria do ensino de línguas estrangeiras. Assim, a metodologia não é apenas um conjunto de técnicas, mas sim um componente vital que assegura a robustez e a relevância da pesquisa no cenário acadêmico contemporâneo.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa procurou alinhar dados qualitativos e quantitativos, valorizando igualmente suas contribuições e aplicando diferentes lentes teóricas para interpretar os resultados. Essa abordagem não só amplia a compreensão sobre o tema investigado, como também permite uma análise mais profunda e rica em detalhes. A triangulação de dados possibilita que diferentes facetas do objeto de estudo sejam exploradas, oferecendo informações que seriam inacessíveis se apenas um tipo de dado fosse utilizado. Desse modo, a combinação de métodos diversos não só fortalece a validade da pesquisa, como também propicia uma compreensão mais holística e integrada, refletindo a complexidade da realidade investigada e promovendo um conhecimento mais substancial e significativo.

No contexto da pesquisa em tela, que adota o método misto, a categorização dos dados desempenha um papel fundamental na organização e interpretação das informações coletadas. A análise de conteúdo, técnica amplamente utilizada nesse tipo de investigação, requer um processo rigoroso de categorização para garantir que os dados

sejam agrupados de maneira coerente e significativa. Conforme Bardin (2016),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 117).

Aplicando essa metodologia à pesquisa mista, os dados qualitativos e quantitativos são classificados e reagrupados em categorias que refletem suas características comuns. Este processo permite a identificação de padrões e tendências que poderiam passar despercebidos em análises superficiais. Além disso, ao utilizar categorias bem definidas, o pesquisador pode comparar e contrastar diferentes tipos de dados, proporcionando uma visão mais rica e detalhada do fenômeno estudado. Esse rigor na categorização não só melhora a precisão dos resultados, mas também facilita a interpretação e comunicação dos achados, tornando-os acessíveis e compreensíveis para uma audiência mais ampla. Em última análise, a categorização eficaz contribui para uma análise mais profunda e integrada, essencial para a compreensão abrangente e detalhada dos dados coletados.

A partir disso, com base nas respostas obtidas dos questionários direcionados a gestores, pedagogos e professores, foram identificadas três categorias principais de análise que refletem as dimensões mais relevantes da pesquisa. As categorias de análise são:

Categoria 1 - Importância e Implementação das UCEs

Esta categoria aborda a percepção dos participantes sobre a importância das UCEs no desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola, sua adequação às demandas do Novo Ensino Médio e os benefícios observados.

- Questões Relacionadas:

- Como você avalia a importância das UCEs no

desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola em sua instituição?

- As UCEs de Língua Espanhola em sua escola atendem adequadamente às demandas do Novo Ensino Médio?
- Em que medida as UCEs de Língua Espanhola contribuem para a formação integral dos estudantes?
- Em sua opinião, de que maneira as UCEs de Língua Espanhola poderiam ser aprimoradas para melhor atender às necessidades dos estudantes e às exigências do Novo Ensino Médio?

Categoria 2 - Metodologias Ativas no Ensino de Língua Espanhola

Esta categoria foca na implementação e eficácia das Metodologias Ativas nas práticas pedagógicas dos educadores, sua contribuição para a autonomia e protagonismo dos estudantes e os desafios enfrentados.

- Questões Relacionadas: Em que grau as Metodologias Ativas estão sendo implementadas no ensino de Língua Espanhola em sua instituição? As práticas pedagógicas dos educadores de Língua Espanhola em sua escola incorporam Metodologias Ativas de maneira eficaz? Em que medida as Metodologias Ativas adotadas no ensino de Língua Espanhola têm promovido a autonomia e o protagonismo dos estudantes?

Categoria 3 - Desafios e Oportunidades na Aplicação das Metodologias Ativas

Esta categoria explora os principais desafios e oportunidades na implementação das Metodologias Ativas, incluindo a resistência dos professores, a falta de recursos e os impactos observados na motivação e desempenho dos estudantes.

- Questões Relacionadas: Quais desafios e oportunidades você identifica na implementação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola em sua instituição?

- Quais são os principais benefícios observados na aplicação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola em sua escola? De que maneira a aplicação das Metodologias Ativas têm impactado a motivação e o desempenho dos estudantes em suas aulas? Estas categorias permitem uma análise aprofundada e estruturada dos dados coletados, possibilitando a identificação de padrões e tendências significativas para a compreensão do impacto das Metodologias Ativas e das UCEs no ensino de Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa se debruçou sobre a temática do desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola no Novo Ensino Médio, com foco na aplicação das Metodologias Ativas através das Unidades Curriculares Eletivas (UCEs) em Manaus-AM no ano de 2024. A motivação para este estudo surgiu da necessidade de compreender e avaliar como essas metodologias, integradas aos Itinerários Formativos (IFs), podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Espanhola no contexto específico das escolas estaduais de Manaus.

Nesse processo, a questão geral que norteou a investigação foi: qual é o impacto da aplicação das Metodologias Ativas através dos Itinerários Formativos no desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio em escolas estaduais de Manaus, Amazonas?

A partir dessas concepções, o objetivo geral do estudo foi analisar o impacto da aplicação das Metodologias Ativas através dos Itinerários Formativos no desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio em escolas estaduais de Manaus, Amazonas. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos que incluíram a análise do papel dos IFs, a investigação das práticas pedagógicas adotadas e a avaliação dos benefícios e desafios da implementação dessas metodologias, distribuídos da seguinte forma:

1. Analisar o papel dos Itinerários Formativos no desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola, identificando como estes contribuem para a formação integral dos estudantes e para o atendimento das demandas do Novo Ensino Médio.

2. Investigar a implementação das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, examinando as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores e a forma como estas metodologias promovem a autonomia e o protagonismo discente.

3. Avaliar os benefícios e desafios da aplicação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola, comparando os resultados obtidos com as expectativas educacionais e analisando os impactos na motivação e no desempenho dos estudantes.

No que se refere ao Estado da Arte, foi realizado um mapeamento sistemático da produção científica sobre o tema, permitindo uma compreensão abrangente das Metodologias Ativas e sua aplicação no ensino de línguas. Esse levantamento evidenciou a relevância das Metodologias Ativas como uma abordagem pedagógica que promove a participação ativa dos estudantes, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas essenciais para a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Comitê de Reforma do Ensino Médio e Currículo. Documento Orientador: Ensino Médio. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, 2024a.

AMAZONAS. Comitê de Reforma do Ensino Médio e Currículo. Portifólio de Eletivas: unidades curriculares eletiva. 2ª Série, 1º semestre. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, 2024b.

_____. Comitê de Reforma do Ensino Médio e Currículo. Portifólio das Trilhas de Aprofundamento: unidade curricular de aprofundamento. 3ª Série, 1º semestre. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, 2024c.

_____. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolas do Amazonas. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2023a.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolas do Amazonas. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor Francisco das Chagas Souza de Albuquerque. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2023b.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolas do Amazonas. Projeto Político Pedagógico do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2022a.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolas do Amazonas. Projeto Político Pedagógico do Instituto de Educação do Amazonas. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2022b.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolas do Amazonas. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Frei Silvío Vagheggi. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2024d.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Implementação da Reforma do Currículo e do Ensino Médio no Amazonas. Manaus: SED, 2022c. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAM.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-116-8.

_____. NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. ISBN 978-85-8429-048-2.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). Espanhol: ensino

médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 16, p. 119-136. ISBN 978-85-7783-040-4.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3. reimp. da 1ª. ed. de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN 978-85-62938-04-7.

BENDER, William N. Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. ISBN 978-85-8429-0001-7.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018. ISBN 978-85-216-3086-9.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Diário da União. Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 04 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN). Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso out. 2023.

_____. Ministério da Educação (MEC). Guia de implantação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/GuiaDeImplantacaoDoNovoEnsinoMedio.pdf>>. Acesso em: 07 de fev. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). Programa de Apoio ao Novo ensino Médio: documento orientador da portaria nº 649/2018. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramaDeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. ISBN: 978-85-66832-38-9.

CARMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-116-8.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. rev. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72. ISBN 978-85-308-0996-6.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. ISBN 978-85-308-0996-6.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Método de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. ISBN 978-85-7934-077-2.

SANT'ANNA, Magali R. de; SPAZIANI, Lúcia; GÓES, Maria Cláudia de. As principais metodologias de ensino de língua Inglesa no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. ISBN 978-85-8148-397-9.

TEIXEIRA, Wagner Barros; HEUFEMANN, Felipe Miguel Castro. Ensino de Espanhol em Manaus sob a perspectiva glotopolítica. Revista Digital de Políticas Linguísticas, v. 12, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30712>>. Acesso em: 6 jul. 2024.

CAPÍTULO 9

O ENSINO DE ESPANHOL: UM ESTUDO DE CASO

TEACHING SPANISH: A CASE STUDY

Calene Muller Hayek

calenehayek@educacao.am.gov.br

RESUMO

Este artigo objetiva dissertar sobre o ensino de Língua Espanhola conforme diretrizes do MEC. Trata-se de um estudo de pesquisa de campo realizada com professores e gestores, salientando nessa abordagem, a inserção de metodologias ativas. O ensino de Língua espanhola. O ensino de espanhol nas escolas brasileiras passou de obrigatório para opcional após a reforma do Ensino Médio em 2017 (BNCC), mas sua importância é reforçada pela proximidade cultural e comercial com países hispânicos, sendo a língua estrangeira mais escolhida pelos alunos no Enem e alvo de projetos de lei para sua reincorporação como obrigatória, com a Lei nº 14.945/2024 já priorizando-a como segunda opção no Ensino Médio, mas a decisão final cabe às redes de ensino.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Docência. Aprendizagem

ABSTRACT

This article aims to discuss the teaching of the Spanish Language according to MEC guidelines. This is a field research study carried out with teachers and managers, highlighting the inclusion of active methodologies in this approach. Teaching the Spanish language. The teaching of Spanish in Brazilian schools went from mandatory to optional after the High School reform in 2017 (BNCC), but its importance is reinforced by the cultural and commercial proximity to Hispanic countries, being the foreign language most chosen by students in Enem and the target of bills for its reincorporation as mandatory, with Law No. 14,945/2024

already prioritizing it as a second option in High School, but the final decision rests with the education networks.

Keywords: Spanish Language. Teaching. Learning

INTRODUÇÃO

A Língua Espanhola se destaca, na medida em que o Brasil tem divisa com países hispânicos com a quais mantém relações comerciais, a exemplo do Tratado do Mercosul. A Lei 11.161/05 já determina a implantação gradativa de aulas de língua espanhola no currículo do ensino médio e faculta sua inclusão nos currículos do ensino fundamental. Os alunos, no entanto, não são obrigados a frequentar essas aulas. Segundo Sedycias (2005) acrescenta que a razão pela qual a demanda por cursos de espanhol aumentou nos últimos dez anos, nos centros públicos e privados, deve-se a situações importantes na vida econômica, social e cultural do país, como a criação do Mercado Comum dos países do Sul das Américas - Mercosul, em 1991; a aparição de grandes empresas de origem espanhola o que proporcionou estreitos laços comerciais com a Espanha, principalmente a partir de 1996; e o peso da cultura espanhola em geral. Além disso, essas circunstâncias têm dado frutos em um terreno já abonado pelo trabalho de muitos hispanistas e professores brasileiros que fizeram um grande trabalho de difusão do idioma e da cultura dos países de língua espanhola.

Professores desse percurso formador argumentam que o ensino do Espanhol atenderia a uma demanda de alunos que veem no idioma, mais semelhante ao Português, uma entrada para o mundo das línguas estrangeiras, além de aprofundar relações com os países vizinhos.

Nesse sentido, pretende-se analisar o ensino de Língua Espanhola e seus atores sociais.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Categoria 1: importância e implementação das UCEs

No contexto do NEM, as Unidades Curriculares Eletivas (UCEs) emergem como componentes essenciais para a flexibilização e personalização do currículo escolar. Estas unidades são projetadas para atender aos interesses e necessidades específicas dos estudantes, oferecendo-lhes a oportunidade de aprofundar conhecimentos em áreas de seu interesse. A importância das UCEs no desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola é uma questão central para a compreensão de seu impacto na formação educacional dos alunos.

Para investigar essa relevância, foram realizados questionamentos direcionados aos gestores das instituições de ensino, pedagogos e professores, com o objetivo de avaliar suas percepções sobre a implementação das UCEs e sua importância no contexto educacional. Em vista disso a primeira questão efetivada foi a seguinte:

A análise das respostas dos gestores acerca da adequação das UCEs de Língua Espanhola às demandas do NEM revela um cenário de atendimento parcial às necessidades identificadas. A maioria dos gestores (80%) indicou que as UCEs atendem "Parcialmente" às demandas, enquanto 20% avaliaram que elas atendem "Totalmente".

De modo geral, considerando as perspectivas dos gestores, pedagogos e professores de Língua Espanhola, indica um consenso de que as UCEs de Língua Espanhola atendem parcialmente às demandas do NEM. Esta percepção uniforme entre os diferentes grupos de participantes ressalta a importância das UCEs no currículo escolar, reconhecendo seus benefícios na flexibilização e personalização do ensino. No entanto, a recorrência de respostas que apontam para um atendimento parcial destaca a necessidade de contínuas revisões e aprimoramentos na implementação dessas unidades.

O consentimento coletivo sugere que, para maximizar o impacto positivo das UCEs, é fundamental investir em recursos adequados, formação docente e estratégias pedagógicas inovadoras que possam

superar as barreiras atuais e atender de maneira mais completa às expectativas educacionais dos estudantes.

É com esta concepção que a próxima questão visou entender as contribuições das UCEs no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos, a partir do seguinte questionamento: em que medida as UCEs de Língua Espanhola contribuem para a formação integral dos estudantes, considerando aspectos como desenvolvimento cognitivo, social e cultural?

Entre os professores de Língua Espanhola, observa-se uma visão predominantemente positiva sobre a contribuição das UCEs para a formação integral dos estudantes, com 71,4% dos professores indicando que as UCEs "Contribuem significativamente". No entanto, há uma pequena parcela de divergência, com 14,3% considerando que contribuem moderadamente e outros 14,3% afirmando que as UCEs contribuem muito pouco.

A implementação eficaz das UCEs é vista como um passo crucial para promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos estudantes. Amazonas (2024a) enfatiza que as UCEs não apenas ampliam o conhecimento dos alunos, mas também desenvolvem suas habilidades interculturais, preparando-os para interações globais e contribuindo para uma formação integral e significativa. Essa abordagem holística é fundamental para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, valorizando a diversidade e promovendo uma educação que integra o aprendizado acadêmico com experiências culturais enriquecedoras.

As respostas dos gestores destacam diferentes perspectivas sobre como aprimorar as UCEs de Língua Espanhola para melhor atender às necessidades dos estudantes no contexto do NEM. A análise dessas respostas revela um consenso sobre a importância de ajustar as UCEs para torná-las mais relevantes e integradas ao cotidiano dos alunos.

O GE1 enfatiza a importância das UCEs em promover a percepção dos alunos sobre intercâmbio cultural e globalização. Ferreira e Santos (2024) argumentam que a educação deve transcender as fronteiras nacionais e culturais, preparando os estudantes para um mundo interconectado. A proposta do participante GE1 está alinhada com essa

visão, sugerindo que as UCEs devem facilitar o entendimento intercultural e expandir o vocabulário dos alunos, preparando-os para a realidade global.

O GE2 sugere que as UCEs sejam adaptadas à realidade local dos alunos e suas experiências de vida. Este enfoque é crucial para tornar o ensino mais relevante e significativo, conforme apontam autores como Freire (2011), que defende a contextualização do aprendizado. Adaptar o conteúdo das UCEs à vivência dos alunos pode aumentar o engajamento e a aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos.

A sugestão do GE3 é aumentar a carga horária dedicada às UCEs de Língua Espanhola. A ampliação do tempo de exposição a um segundo idioma, mediante a utilização das Metodologias Ativas, é fundamental para a fluência e o aprofundamento do aprendizado. Em vista disso, um aumento na carga horária pode proporcionar aos alunos mais oportunidades para praticar e consolidar suas habilidades linguísticas.

O GE4 destaca a necessidade de continuidade no conteúdo e no pensamento. Isso está de acordo com a visão de Brandão (2021), que argumenta que um currículo contínuo e coeso é essencial para o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes. As UCEs devem ser estruturadas de forma a garantir uma progressão lógica e integrada dos conteúdos, evitando lacunas e redundâncias.

E o participante GE5, apresenta a sugestão de incluir as UCEs de Língua Espanhola na carga geral básica, refletindo a necessidade de integrar o aprendizado de idiomas de forma mais central no currículo escolar. Segundo Cruz (2023), a inclusão de uma segunda língua na base curricular pode promover uma formação mais completa e preparar os alunos para as exigências do mercado de trabalho e da vida acadêmica.

As sugestões dos gestores para o aprimoramento das UCEs de Língua Espanhola convergem para a necessidade de tornar o ensino mais relevante, contínuo e integrado à realidade dos estudantes. A implementação dessas sugestões, fundamentada em teorias educacionais contemporâneas, pode contribuir significativamente para a eficácia

do ensino de Língua Espanhola no NEM, promovendo uma educação mais inclusiva, contextualizada e global.

Com relação ao questionamento direcionado aos pedagogos, obtiveram-se as seguintes respostas:

Se a língua espanhola continuasse como FGB dentro da grade curricular (PE1).

Com o suporte adequado a escola e aos professores e também empenho dos próprios professores no uso das metodologias ativas, eles são resistentes a mudanças (PE2).

A disponibilidade de uma carga horária para o ensino da Língua Espanhola seria primordial (PE3).

As UCEs deveriam complementar o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, pois muitas das vezes os conteúdos não contemplam os alunos de uma maneira mais cronológica (PE4).

As respostas dos pedagogos destacam a necessidade de aprimoramentos nas UCEs de Língua Espanhola para que possam melhor atender às demandas do NEM.

O pedagogo PE1 sugere que a Língua Espanhola continue a ser parte da Formação Geral Básica (FGB) dentro da grade curricular. Ferreira e Santos (2024) defendem que a continuidade de um componente curricular como parte da FGB garante uma aprendizagem estruturada e sequencial, essencial para a consolidação do conhecimento. Manter a Língua Espanhola na FGB pode proporcionar uma base sólida e contínua, evitando lacunas no aprendizado e garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário ao ensino do idioma.

O pedagogo PE2 enfatiza a importância do suporte adequado à escola e aos professores, além do empenho dos docentes na adoção de Metodologias Ativas. A resistência à mudança por parte dos professores é um desafio comum em muitas instituições. Segundo Bacich e Moran (2018), o uso de Metodologias Ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, pode transformar o ensino, tornando-o mais dinâmico e centrado no aluno. O suporte institucional e a formação continuada dos professores são cruciais para a

implementação eficaz dessas metodologias, promovendo um ambiente de ensino inovador e adaptável às necessidades dos alunos.

O PE3 destaca a necessidade de uma carga horária específica para o ensino da Língua Espanhola. A pesquisa de Monteiro (2020) indica que uma carga horária dedicada é fundamental para a fluência e o aprofundamento no aprendizado de um segundo idioma. Uma carga horária específica permite um planejamento curricular mais detalhado e estruturado, proporcionando aos alunos tempo suficiente para praticar e internalizar o idioma.

O pedagogo PE4 propõe que as UCEs complementem o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, abordando os conteúdos de maneira mais cronológica. Brandão (2021) argumenta que uma abordagem cronológica e integrada facilita a continuidade do aprendizado, permitindo que os alunos construam seu conhecimento de forma progressiva. As UCEs podem ser estruturadas para complementar e enriquecer o currículo básico, oferecendo atividades que aprofundem e expandam os conteúdos já abordados, promovendo uma aprendizagem mais coesa e significativa.

As sugestões dos pedagogos para o aprimoramento das UCEs de Língua Espanhola refletem a necessidade de uma abordagem estruturada e integrada, suporte institucional e metodologias inovadoras. A implementação dessas sugestões, fundamentada em teorias educacionais contemporâneas, pode contribuir significativamente para a eficácia do ensino de Língua Espanhola no NEM, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e adaptada às necessidades dos alunos.

Com relação a respostas dispostas pelos professores de Língua Espanhola da questão em destaque, temos as seguintes afirmações:

Quando for funcional e não só faz de conta (PLE1).

As disciplinas de espanhol deveriam ser anuais e não semestrais, compilando os assuntos para que haja continuidade até o final do ano letivo (PLE2).

O aprimoramento da aprendizagem da Língua Espanhola passa por uma maior carga horária destinada a este componente, foco no uso do idioma para comunicação, possibilidades de intercâmbio, já

que o Brasil é rodeado por países que têm a Língua Espanhola, como língua materna, entre outros (PLE3).

Para aprimorar as Unidades Curriculares Específicas (UCs) de Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio e atender melhor às necessidades dos estudantes, algumas estratégias podem ser implementadas como Metodologias Ativas: Aprendizagem por projetos e sala de aula invertida (PLE4).

Como complementação da Formação Geral Básica, caso a Língua Espanhola fosse obrigatória pois os alunos teriam maior domínio da língua e as UCs seriam bem mais interessantes (PLE5).

Acredito que poderia explorar mais sobre a cultura espanhola, bem como a língua (PLE6).

Não deveriam ser semestrais, pois não há tempo suficiente para trabalhar todos os conteúdos (PLE7).

As respostas dos professores de Língua Espanhola refletem uma diversidade de perspectivas e sugestões sobre como aprimorar as UCs de Língua Espanhola para melhor atender às necessidades dos estudantes e às exigências do NEM.

A partir disso, a resposta do PLE1 ressalta a funcionalidade das UCs, destacando a necessidade de que as UCs sejam funcionais e não apenas um "faz de conta". Isso reflete a importância de que essas unidades curriculares tenham uma aplicação prática e real no aprendizado dos alunos. Ferreira e Santos (2024) argumentam que a eficácia das UCs está diretamente ligada à sua relevância e aplicabilidade no cotidiano dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

Os participantes PLE2 e PLE7, enfatizam na continuidade da disciplina, uma vez que as disciplinas de espanhol devam ser anuais e não semestrais, destacando a importância da continuidade dos conteúdos ao longo do ano letivo. Segundo Brandão (2021), a continuidade no ensino de uma segunda língua é crucial para a consolidação do aprendizado. A fragmentação do currículo em semestres pode interromper o fluxo de aprendizagem, dificultando a assimilação dos conteúdos.

O participante PLE3 ressalta a necessidade de uma maior carga horária com foco na comunicação, enfatizando a necessidade de uma

maior carga horária dedicada ao ensino da Língua Espanhola, com foco na comunicação e possibilidades de intercâmbio. Monteiro (2020) destaca que um aumento na carga horária permite um aprendizado mais aprofundado e fluente. Além disso, a ênfase na comunicação e intercâmbio cultural é fundamental para preparar os estudantes para interações em um mundo globalizado, como apontam Ferreira e Santos (2024).

Já o professor PLE4, sugere a implementação de Metodologias Ativas, como aprendizagem por projetos e sala de aula invertida. Bacich e Moran (2018) defendem que essas metodologias tornam o aprendizado mais dinâmico e centrado no aluno, promovendo maior engajamento e autonomia. A aplicação dessas estratégias pode transformar as UCEs em espaços de aprendizado mais interativos e eficazes.

O professor PLE5 destaca a ideia de tornar a Língua Espanhola obrigatória, como complementação da Formação Geral Básica, reforçando a ideia de que todos os alunos deveriam ter acesso ao aprendizado desse idioma. Cruz (2023) argumenta que a inclusão da Língua Espanhola na base curricular pode promover uma formação mais completa, preparando os estudantes para as exigências do mercado de trabalho e da vida acadêmica.

O participante PLE6 apresenta a sugestão de explorar mais a cultura espanhola, destacando a importância de um currículo que vá além da gramática e do vocabulário, incorporando aspectos culturais. Segundo Vieira (2021), a integração de conteúdos culturais no ensino de línguas estrangeiras enriquece o aprendizado e promove uma compreensão mais ampla e profunda do idioma e de suas nuances culturais.

As recomendações dos professores de Língua Espanhola para o aperfeiçoamento das UCEs ressaltam a urgência de um ensino mais integrado, dinâmico e culturalmente enriquecedor. A adoção dessas sugestões, alicerçada em teorias educacionais contemporâneas, tem o potencial de revolucionar a eficácia do ensino de Língua Espanhola no NEM.

Esse aprimoramento não apenas promoveria uma educação mais inclusiva e relevante, mas também prepararia os alunos para

interações interculturais e para um mundo cada vez mais globalizado. Integrar Metodologias Ativas, aumentar a carga horária e garantir a continuidade das disciplinas são medidas essenciais que, quando combinadas com um enfoque cultural, podem transformar a experiência educativa e maximizar o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais dos estudantes.

A seguir, são apresentadas as análises detalhadas das respostas fornecidas por gestores, pedagogos e professores de Língua Espanhola.

Os gestores apresentaram perspectivas variadas sobre a implementação das Metodologias Ativas, refletindo um cenário complexo e multifacetado nas instituições de ensino. Um gestor (20%) afirmou que as metodologias estão sendo "Totalmente implementadas", sugerindo que, em algumas instituições, há um ambiente educacional fortemente alinhado com essas práticas inovadoras. Esse dado é indicativo de um compromisso institucional significativo com a transformação do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma maior participação ativa dos alunos.

Com relação às respostas dos pedagogos, a análise revela uma adoção considerável, embora não integral, das Metodologias Ativas. Um pedagogo (25%) reportou que essas metodologias estão sendo "Totalmente implementadas", destacando a existência de ambientes educacionais onde há uma aplicação plena e eficaz dessas práticas. Isso sugere que, nesta instituição, o corpo docente tem acesso a recursos adequados e até mesmo formação continuada, permitindo uma implementação abrangente.

No entanto, os pedagogos mostraram uma visão mais uniforme. Três pedagogos (75%) assinalaram "Frequentemente", sugerindo que, na perspectiva deles, as Metodologias Ativas são regularmente incorporadas nas práticas pedagógicas. No entanto, um pedagogo (25%) assinalou "Raramente", apontando para possíveis desafios ou resistências na adoção dessas metodologias de forma contínua. Essa discrepância pode indicar uma percepção compartilhada de que, embora as Metodologias Ativas sejam valorizadas e aplicadas regularmente, ainda existem barreiras significativas, como a falta de formação continuada

ou apoio institucional, que dificultam uma adoção mais ampla e constante.

Gráfico 21 - Questão direcionada aos Pedagogos

Em vista disso, a partir das respostas analisadas, percebe-se que apesar das variações na frequência de uso, as Metodologias Ativas são reconhecidas e aplicadas em algum nível por todos os grupos participantes. Isso reforça a importância de continuar investindo em formação docente, recursos pedagógicos e suporte institucional para maximizar o potencial dessas metodologias na educação de Língua Espanhola. A continuidade na formação dos educadores, aliada ao apoio institucional, é essencial para a consolidação dessas práticas, conforme salientado por Nobrega (2022).

A implementação eficaz das Metodologias Ativas requer um compromisso contínuo e colaborativo entre todos os envolvidos no processo educativo, desde gestores e pedagogos até os professores em sala de aula. Através de um esforço conjunto e coordenado, é possível superar os desafios e transformar a experiência de aprendizagem dos estudantes, promovendo uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às necessidades do século XXI.

A próxima questão, versa sobre a avaliação dos impactos das Metodologias Ativas na promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes no ensino de Língua Espanhola. Sendo assim, foi dirigida aos participantes a seguinte questão:

Em que medida as Metodologias Ativas adotadas no ensino de Língua Espanhola têm promovido a autonomia e o protagonismo dos estudantes?

As alternativas de resposta foram as seguintes: a) () Em grande medida ; b) () Moderadamente ; c) () Pouco ; d) () Muito pouco ; e) () Não promovem

A percepção dos gestores sobre o impacto das Metodologias Ativas na promoção da autonomia e protagonismo dos estudantes é, em grande parte, positiva. Três gestores (60%) assinalaram "Em grande medida", indicando que acreditam fortemente no empoderamento dos alunos através dessas metodologias. Esse dado sugere que, na visão desses gestores, as Metodologias Ativas têm sido eficazes em

transformar os alunos em agentes ativos de seu próprio aprendizado, promovendo uma participação mais intensa e autônoma. Entretanto, um gestor (20%) marcou "Moderadamente", o que aponta para uma percepção de que, apesar dos avanços, ainda há espaço para melhorias na aplicação dessas metodologias. Esse ponto de vista indica uma possível necessidade de ajustes ou aprimoramentos no modo como as Metodologias Ativas estão sendo implementadas. Outro gestor (20%) assinalou "Pouco", refletindo uma visão mais cética e talvez revelando desafios específicos enfrentados em sua instituição, como a falta de recursos adequados, resistência à mudança ou insuficiente capacitação dos docentes, como pode ser observado no gráfico a seguir.

As respostas dos professores de Língua Espanhola demonstraram uma percepção mista, mas com uma tendência positiva. Três professores (42,9%) assinalaram "Em grande medida", e outros três (42,9%) marcaram "Moderadamente". Esses resultados indicam que a maioria dos professores reconhece um impacto significativo das Metodologias Ativas na promoção da autonomia dos estudantes, embora com variações na intensidade desse impacto. Esse reconhecimento pode ser um reflexo de experiências positivas em sala de aula, onde os professores observam um maior engajamento e participação ativa dos alunos. No entanto, um professor (14,3%) assinalou "Pouco", refletindo possíveis dificuldades na implementação eficaz dessas metodologias em sua prática pedagógica. Esses desafios podem incluir a adaptação dos materiais didáticos, a necessidade de mais formação e suporte contínuo, ou dificuldades inerentes à gestão da sala de aula com metodologias que demandam um maior grau de interação e flexibilidade.

A aplicação das Metodologias Ativas no contexto educacional contemporâneo enfrenta uma série de desafios e oportunidades que refletem a complexidade e a dinâmica da prática pedagógica. As Metodologias Ativas, centradas no protagonismo dos alunos e na construção colaborativa do conhecimento, demandam uma infraestrutura adequada, formação contínua dos professores e um ambiente institucional que favoreça a inovação.

Entre os desafios, destacam-se a resistência à mudança por parte de educadores e alunos habituados a métodos tradicionais, a

escassez de recursos tecnológicos e didáticos, e a necessidade de um planejamento pedagógico que contemple a diversidade de contextos e realidades escolares. Por outro lado, as oportunidades oferecidas por essas metodologias são vastas e promissoras, incluindo o aumento do engajamento e da motivação dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, e a possibilidade de personalizar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

O gestor GE2 enfatizou a adaptação dos alunos aos novos componentes e métodos utilizados como um desafio significativo. No entanto, ele também vê oportunidades de aprimoramento dos conhecimentos através dessas metodologias, sugerindo que, embora a transição possa ser difícil, o impacto positivo a longo prazo no desenvolvimento dos alunos pode ser substancial.

O participante GE3 ressaltou a dificuldade de implementação das Metodologias Ativas com a atual carga horária, considerada muito pequena. Esta limitação estrutural reflete a necessidade de reavaliar e possivelmente expandir a carga horária dedicada ao ensino de Língua Espanhola para acomodar práticas mais interativas e dinâmicas.

O GE4 mencionou o tempo de execução e a continuidade como um desafio. Esse comentário sugere que, além de iniciar a implementação das Metodologias Ativas, é crucial garantir que essas práticas sejam sustentadas ao longo do tempo. Isso requer planejamento e comprometimento contínuos por parte da instituição e dos educadores para que as Metodologias Ativas se integrem de forma duradoura ao currículo.

Por fim, o gestor GE5 destacou o número reduzido de aulas como uma limitação. Assim como GE3, este gestor vê a restrição do tempo disponível como um impedimento para a aplicação eficaz das Metodologias Ativas, reforçando a necessidade de ajustes na estrutura curricular para possibilitar uma integração mais profunda dessas práticas.

Em vista disso, a análise das respostas dos gestores, revela um panorama complexo sobre a implementação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola. Os principais desafios incluem a baixa capacitação dos professores, a falta de material didático adequado, a

necessidade de apoio institucional, a adaptação dos alunos, a limitação da carga horária e a continuidade das práticas. Esses desafios refletem uma combinação de fatores estruturais e contextuais que precisam ser abordados para uma implementação eficaz das Metodologias Ativas.

Nesse contexto, Bacich e Moran (2018) enfatizam a importância da formação continuada dos professores para a implementação bem-sucedida das Metodologias Ativas. Eles argumentam que os educadores precisam estar bem-preparados e contar com recursos adequados para criar um ambiente de aprendizagem ativo e engajador. Freire (2011) também destaca a importância de uma educação que promova a autonomia e o protagonismo dos estudantes, alinhada com os objetivos das Metodologias Ativas e a formação continuada dos professores.

Nesse ínterim, as respostas dos gestores, indicam uma percepção positiva sobre o impacto das Metodologias Ativas, mas também revelam a necessidade de esforços contínuos para superar os desafios e maximizar os benefícios dessas práticas. Investir em formação continuada, assegurar o apoio institucional e garantir os recursos necessários são medidas essenciais para promover a autonomia e protagonismo dos estudantes de maneira efetiva. A implementação eficaz dessas metodologias contribui para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica inovadora e centrada no estudante.

Com relação às respostas dos pedagogos, foram obtidas as seguintes afirmações:

O desafio maior é de infraestrutura adequada, rede de internet e formação continuada para os professores, de preferência presencial (PE1).

Recursos limitados parte da escola e parte do próprio professor (PE2).

Um dos maiores desafios é a valorização do ensino da Língua Espanhola na escola pública, uma vez que o próprio sistema o faz por imposição institucional. Em relação a oportunidades, talvez a maior delas seja o vislumbre dos alunos se tornarem falantes da língua alvo e,

a partir daí, possam ser bem-sucedidos profissionalmente, além de socialmente (PE3).

Já o participante PE2 apontou para os recursos limitados tanto por parte da escola quanto dos próprios professores. A limitação de recursos pode afetar significativamente a qualidade e a frequência das atividades baseadas em Metodologias Ativas, uma vez que essas metodologias frequentemente requerem materiais e ferramentas específicas para serem efetivamente implementadas.

O pedagogo PE3 identificou a valorização insuficiente do ensino de Língua Espanhola na escola pública como um desafio, mencionando que o sistema o faz por imposição institucional. No entanto, PE3 também vê uma oportunidade significativa na possibilidade de os alunos se tornarem falantes proficientes do idioma, o que pode trazer benefícios profissionais e sociais. Isso sugere que, embora haja desafios institucionais, o impacto positivo a longo prazo na vida dos alunos pode ser uma motivação poderosa para superar essas dificuldades.

Conforme apontado por Bacich e Moran (2018), a formação continuada dos professores e a disponibilidade de recursos são essenciais para a implementação bem-sucedida das Metodologias Ativas. A infraestrutura tecnológica adequada, aliada ao suporte institucional, é fundamental para criar um ambiente de aprendizado que favoreça a participação ativa e a colaboração entre os alunos.

Nesse cenário, a implementação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola enfrenta desafios significativos, mas também oferece oportunidades valiosas para transformar a educação. Investir na formação continuada dos educadores, melhorar a infraestrutura e garantir o apoio institucional são passos essenciais para superar esses desafios. As Metodologias Ativas têm o potencial de promover um aprendizado mais engajado, significativo e centrado no aluno, preparando-os para os desafios de um mundo globalizado e interconectado.

Em relação às respostas dos professores de Língua Espanhola, foram dispostas as seguintes argumentações:

Os desafios envolvem desde o convencimento e motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem da Língua Espanhola até a elaboração, produção e contextualização de materiais. As

oportunidades incluem além da idealização de que a proximidade com países que usam a Língua Espanhola como meio de comunicação, tem-se as mídias sociais que permitem um intercâmbio, ainda que virtual, com os nativos desse idioma (PLE3).

Implementar metodologias ativas no ensino de Língua Espanhola enfrenta desafios como resistência à mudança, necessidade de formação docente, falta de recursos tecnológicos e gestão do tempo. Contudo, oferece oportunidades significativas ao aumentar o engajamento dos alunos, desenvolver competências essenciais, personalizar o ensino, tornar a aprendizagem mais significativa e inovar a prática pedagógica (PLE4).

Penso que um dos muitos desafios é quebrar com a forma tradicional de ensino onde o aluno se acostumou a ser um mero expectador (PLE5).

Os desafios encontrados estão na elaboração dos materiais que são escassos (PLE6).

Um dos desafios é a falta de internet e recursos didáticos como jogos, livros em espanhol (PLE7).

O professor PLE1 enfatizou a necessidade de moldar os alunos para aplicar e obter resultados positivos com as Metodologias Ativas. Isso aponta para a importância de um período de adaptação e capacitação dos alunos, para que eles possam se beneficiar plenamente dessas práticas pedagógicas.

O professor PLE2 destacou a falta de interesse de parte dos alunos em aprender uma língua estrangeira, apontando a desvalorização existente no ensino de Língua Espanhola. Este desafio indica a necessidade de estratégias de engajamento mais eficazes que despertem o interesse dos alunos pelo aprendizado deste idioma, utilizando métodos que sejam relevantes e motivadores, como as Metodologias Ativas.

Já o participante PLE3 identificou desafios que vão desde a motivação e convencimento dos alunos até a elaboração e contextualização de materiais didáticos. No entanto, também ressaltou oportunidades como a proximidade geográfica com países hispânicos e o uso das mídias sociais para intercâmbios virtuais com falantes nativos. Isso sugere que, apesar das dificuldades, existem recursos e contextos que

podem ser aproveitados para enriquecer o ensino e torná-lo mais relevante.

O participante PLE4 mencionou diversos desafios, incluindo resistência à mudança, necessidade de formação docente, falta de recursos tecnológicos e gestão do tempo. Contudo, também apontou oportunidades significativas, como aumento do engajamento dos alunos, desenvolvimento de competências essenciais e personalização do ensino. Essa perspectiva reforça a ideia de que, apesar das barreiras, as Metodologias Ativas podem transformar positivamente a experiência de aprendizagem.

O professor PLE5 comentou sobre o desafio de quebrar com a forma tradicional de ensino, onde o aluno é um mero espectador. Este comentário sublinha a necessidade de uma mudança de paradigma, onde os alunos assumam um papel mais ativo e participativo no seu processo de aprendizagem.

O professor PLE6 enfatizou a escassez de materiais didáticos específicos como um desafio. A falta de recursos adequados pode limitar a capacidade dos professores de implementar Metodologias Ativas de forma eficaz e diversificada.

E o participante PLE7 mencionou a falta de *internet* e recursos didáticos, como jogos e livros em espanhol, como barreiras significativas. Esse ponto enfatiza a importância de uma infraestrutura adequada para suportar as práticas pedagógicas inovadoras.

Os professores percebem um aumento na interação e no desempenho acadêmico dos alunos, além de um engajamento significativo. A diversidade nas respostas demonstra que os benefícios das Metodologias Ativas são amplos e variados, contribuindo para diferentes aspectos do processo educacional. Camargo e Daros (2018) afirmam que essas metodologias estão alicerçadas na autonomia e no protagonismo do aluno, aspectos que ressoam nas respostas dos professores ao observar o impacto positivo dessas práticas em várias dimensões da aprendizagem.

De que maneira a aplicação das Metodologias Ativas têm impactado a motivação e o desempenho dos estudantes em sua escola?

As respostas fornecidas pelos gestores foram variadas e revelaram diferentes perspectivas sobre os efeitos dessas metodologias, distribuídas da seguinte forma:

Os estudantes têm desenvolvido autonomia e sua interação com colegas e Professores têm melhorado (GE1).

No interesse com os novos componentes e na melhor produção das atividades acadêmicas (GE2).

Melhoria no desempenho acadêmico dos alunos (GE3).

Atualmente pouco tem tido influência no desempenho dos alunos e no desenvolvimento da língua espanhola no decorrer do ensino médio (GE4).

Autonomia, responsabilidade e socialização (GE5).

O gestor GE1 destacou que os estudantes têm desenvolvido autonomia e que a interação com colegas e professores têm melhorado. Esta percepção alinha-se com as observações de Camargo e Daros (2018), que afirmam que as Metodologias Ativas promovem um ambiente colaborativo e incentivam a autonomia dos alunos ao colocá-los como protagonistas de seu próprio aprendizado.

Outro gestor (GE2) observou que houve um aumento no interesse dos estudantes pelos novos componentes curriculares e uma melhoria na produção das atividades acadêmicas. Segundo Bacich e Moran (2018), a inclusão de elementos interativos e dinâmicos nas aulas aumenta o engajamento e a motivação dos alunos, resultando em uma produção acadêmica mais qualitativa e significativa.

Já o gestor GE3, destacou a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos como um dos principais impactos das Metodologias Ativas. Estudos de Sousa, Moita e Carvalho (2011) indicam que essas metodologias, ao promoverem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, contribuem diretamente para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes.

A análise das respostas dos gestores destaca tanto as oportunidades quanto os desafios na aplicação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola, enfatizando a necessidade de estratégias bem planejadas e recursos adequados para maximizar os benefícios dessas abordagens inovadoras.

As respostas dos pedagogos participantes disponibilizaram as seguintes informações: De maneira geral eles estão mais autônomos e conscientes do seu papel como alunos e cidadãos. Se empenham mais nas atividades em grupo e relacionadas aos desafios (PE1).

Lento e ineficaz (PE2).

O uso das metodologias ativas tem permitido com que os alunos tenham autoconfiança, consequentemente se engajem mais, com isso vem a melhoria no desempenho, pois se sentem valorizados, logo tem motivação para participar das aulas (PE3).

Percebemos que os alunos que conseguem ter maior autonomia no processo de aprendizagem, rendem muito mais. Por isso é necessário que os professores aprendam a desenvolver metodologias ativas para assim se munir de recursos pedagógicos importantes e necessários aos perfis de suas turmas (PE4).

Em vista disso, o participante PE1 ressaltou que os estudantes estão mais autônomos e conscientes de seu papel como alunos e cidadãos, além de se empenharem mais nas atividades em grupo e nos desafios propostos. Essa observação corrobora as ideias de Bacich e Moran (2018), que afirmam que as Metodologias Ativas incentivam a autonomia dos estudantes e a colaboração em grupo, elementos essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

O PE2 avaliou que a aplicação das Metodologias Ativas tem sido lenta e ineficaz. Essa resposta destaca um dos desafios apontados por Júnior e Batista (2023), que mencionam a necessidade de uma formação contínua e adequada dos professores para que essas metodologias sejam implementadas com sucesso e alcancem seu potencial máximo.

De modo geral, as respostas dos pedagogos indicam uma visão predominantemente positiva sobre os impactos das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola, destacando o desenvolvimento de autonomia, autoconfiança e melhor desempenho acadêmico entre os estudantes. No entanto, a percepção de ineficácia e lentidão na implementação também evidencia os desafios enfrentados, como a necessidade de formação contínua e adequada dos professores.

Essas observações estão alinhadas com a literatura sobre o tema. Por exemplo, Bacich e Moran (2018) enfatizam que as

Metodologias Ativas são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da colaboração entre estudantes. Ao mesmo tempo, Júnior e Batista (2023) apontam a necessidade de suporte contínuo para os docentes, a fim de superar as dificuldades na implementação dessas abordagens.

À vista disso, a análise das respostas dos pedagogos revela tanto os benefícios quanto os desafios na aplicação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola. Para maximizar os impactos positivos, é essencial investir em formação contínua para os professores e desenvolver estratégias que promovam um ambiente de aprendizagem engajador e eficaz. Ao fazer isso, as escolas podem garantir que os alunos não apenas melhorem seu desempenho acadêmico, mas também desenvolvam habilidades essenciais para sua formação integral como cidadãos críticos e participativos.

Já as respostas dos professores de Língua Espanhola com relação ao questionamento:

De que maneira a aplicação das Metodologias Ativas têm impactado a motivação e o desempenho dos estudantes em sua escola? Foram coletadas as seguintes respostas:

Quando aplicada tem resultado significativos na motivação e aprendizado (PLE1).

A resposta tem sido em sua maioria positiva (PLE2).

As metodologias ativas têm permitido uma maior interação e participação nas atividades, pois permitem que as aulas se tornem, no mínimo, lúdicas, nas quais os alunos se envolvem ainda que digam que não querem, já que os "erros" se tornam algo engraçado (PLE3).

A aplicação das Metodologias Ativas tem aumentado significativamente a motivação e o desempenho dos estudantes, tornando as aulas mais interativas e relevantes. Os alunos se envolvem mais nas atividades, desenvolvem habilidades críticas e colaborativas e veem um propósito prático no que estão aprendendo, o que resulta em uma maior participação e melhor assimilação dos conteúdos (PLE4).

Percebo mais concentração e empenho no desenvolvimento das aulas, percebo também mais união dos grupos e de certa forma uma

competição saudável já que os grupos querem se destacar cada vez mais e melhor entre si (PLE5).

As Metodologias Ativas trazem impactos importantes no desenvolvimento dos estudantes, um deles está na busca pelo conhecimento através da pesquisa e da autonomia dos estudantes (PLE6).

De forma positiva. O conhecimento do outro e sua cultura os motiva a buscar músicas, vídeos, danças (PLE7).

O participante PLE1, destacou que a aplicação das Metodologias Ativas tem resultados significativos na motivação e aprendizado dos estudantes. Este ponto de vista está em consonância com as observações de Brandão (2021), que afirma que as Metodologias Ativas, ao promoverem a participação ativa dos alunos, resultam em um aprendizado mais profundo e significativo.

Já o participante PLE5 percebeu mais concentração e empenho no desenvolvimento das aulas, além de uma maior união dos grupos e uma competição saudável. Este ponto de vista é apoiado por Sousa, Moita e Carvalho (2011) que destacam que as Metodologias Ativas incentivam a cooperação e a competição saudável entre os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante.

O professor PLE6, destacou que as Metodologias Ativas impactam significativamente no desenvolvimento dos estudantes, especialmente na busca pelo conhecimento através da pesquisa e da autonomia. Júnior, Polli e Vieira (2023) também enfatizam a importância dessas metodologias na promoção da autonomia e na capacidade dos alunos de conduzirem suas próprias pesquisas e aprenderem de forma independente.

E o professor PLE7 mencionou que o conhecimento do outro e sua cultura motiva os estudantes a buscar músicas, vídeos e danças, destacando a importância da diversidade cultural no engajamento dos alunos. Segundo Araújo, Galvão e Lavor (2022), a valorização da diversidade cultural através das Metodologias Ativas é crucial para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

CONCLUSÃO

Para apoiar a pergunta central, foram formuladas as seguintes perguntas específicas:

a) Qual é o papel dos Itinerários Formativos no desenvolvimento do ensino da Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais de Manaus, Amazonas?

b) Como as Metodologias Ativas estão sendo implementadas no ensino da Língua Espanhola no Novo Ensino Médio?

c) Quais são os benefícios e desafios da implementação das Metodologias Ativas no ensino da Língua Espanhola no Novo Ensino Médio?

A partir dessas concepções, o objetivo geral do estudo foi analisar o impacto da aplicação das Metodologias Ativas através dos Itinerários Formativos no desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio em escolas estaduais de Manaus, Amazonas. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos que incluíram a análise do papel dos IFs, a investigação das práticas pedagógicas adotadas e a avaliação dos benefícios e desafios da implementação dessas metodologias, distribuídos da seguinte forma:

1. Analisar o papel dos Itinerários Formativos no desenvolvimento do ensino de Língua Espanhola, identificando como estes contribuem para a formação integral dos estudantes e para o atendimento das demandas do Novo Ensino Médio.

2. Investigar a implementação das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, examinando as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores e a forma como estas metodologias promovem a autonomia e o protagonismo discente.

3. Avaliar os benefícios e desafios da aplicação das Metodologias Ativas no ensino de Língua Espanhola, comparando os resultados obtidos com as expectativas educacionais e analisando os impactos na motivação e no desempenho dos estudantes.

No que se refere ao Estado da Arte, foi realizado um mapeamento sistemático da produção científica sobre o tema, permitindo uma

compreensão abrangente das Metodologias Ativas e sua aplicação no ensino de línguas. Esse levantamento evidenciou a relevância das Metodologias Ativas como uma abordagem pedagógica que promove a participação ativa dos estudantes, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas essenciais para a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-116-8.

SEDYCIAS, João (Org.) **Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.223

VIEIRA, Lourdes M. **O Uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nas Aulas de Literatura em Língua Estrangeira**. Theses and Dissertations, Brigham Young University, 2021. Disponível em:<<https://scholarsarchivebyu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9916&context=etd>>. Acesso em: 05 de fev. 2024.

CAPÍTULO 10

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA/ESCRITA COM OS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA ESCOLA PROF.^a MARIA AMÉLIA NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2022-2023

LEARNING DIFFICULTIES IN READING/WRITING AMONG 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AT THE PROF.^a MARIA AMÉLIA SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF CODAJÁS-AM/BRAZIL, DURING THE PERIOD 2022-2023

Frangermar Braga Madureira

bragamadureira@hotmail.com

RESUMO

A leitura e a escrita são processos fundamentais para que o indivíduo construa seu próprio conhecimento e aprenda a exercer a sua cidadania de forma ética e democrática nos diversos contextos sociais, por isso, o presente trabalho tem como título: As dificuldades de aprendizagens na leitura/escrita com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na escola Prof.^a Maria Amélia no município de Codajás, Amazonas, Brasil- anos 2021/2022, onde verificou-se a influência do processo de mediação do professor/educador, do papel ético e comprometido da família e da escola para que os educandos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita na construção do ensino-aprendizagem. Tendo como Objetivo Geral: Identificar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Prof.^a Amélia Pereira no município de Codajás, Amazonas, Brasil - anos 2021/2022. Estando o procedimento metodológico sob a natureza de uma pesquisa exploratória descritiva, tendo um enfoque qualitativo, sendo desenvolvida através da análise e observação de campo. Através dos resultados do assunto investigado, constatou-se que há muitos desafios

por parte da escola e dos educadores na busca de alfabetizar e letrar competentemente, como também, formar alunos leitores nos diversos contextos sociais. Nota-se ainda, que há como despertar o gosto e o prazer pela leitura/escrita, caso, o professor/educador aja eticamente frente ao processo de ensino-aprendizagem e não desperdice obras literárias e estímulos na hora de praticar a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Anos Iniciais, Dificuldades de Aprendizagem, Leitura, Escrita.

ABSTRACT

Reading and writing are fundamental processes for individuals to build their own knowledge and learn to exercise their citizenship ethically and democratically in various social contexts. Therefore, this work is titled: Learning difficulties in reading/writing among 5th-grade students at the Prof.^a Maria Amélia school in the municipality of Codajás, Amazonas, Brazil - years 2021/2022, where the influence of the teacher/educator's mediation process, and the ethical and committed role of the family and the school, was verified in enabling students to develop reading and writing skills in the teaching-learning process. General Objective: To identify the learning difficulties in reading and writing among 5th-grade elementary school students at the Prof.^a Amélia Pereira Municipal School in the municipality of Codajás, Amazonas, Brazil - years 2021/2022. The methodological procedure is exploratory and descriptive, with a qualitative focus, developed through field analysis and observation. The results of the investigation revealed many challenges for the school and educators in achieving competent literacy and reading instruction, as well as developing students into readers in diverse social contexts. It is also noted that it is possible to awaken a love and pleasure for reading and writing if the teacher/educator acts ethically in the teaching-learning process and does not waste literary works and stimuli when practicing reading and writing.

Keywords: Early Years, Learning Difficulties, Reading, Writing.

INTRODUÇÃO

O objetivo do estudo é examinar como as dificuldades de leitura e escrita surge nos anos iniciais do ensino fundamental e como essas dificuldades são abordadas no ensino-aprendizagem na escola. Nota-se, que são necessários para refletir individualmente e coletivamente com o objetivo de incentivar a reflexão em grupos e ajustar os métodos pedagógicos às necessidades educacionais dos alunos, sendo que essas práticas foram alteradas, diferenciadas e diversificadas, onde o professor possa interagir e ajudar seus alunos a superar esses desafios de leitura e escrita, e até mesmo criar novas maneiras de evitar que outras crianças enfrentem os mesmos problemas. A escola deve oferecer recursos e cursos de formação continuada aos professores, na busca de capacitar tais educadores, com o objetivo de não haver falhas no processo de ensino-aprendizagem, pois um dos motivos que podem gerar alguns problemas de leitura e escrita é certamente, a falha que ocorre durante o processo de alfabetização, sendo que isto acontece quando há profissionais não preparados suficientemente para intervir de maneira adequada nesse momento especial do indivíduo, o momento da descoberta. Certamente, o professor despreparado acabará de fato, atrapalhando o ensino-aprendizagem da criança, e criando alguns bloqueios e insegurança na criança.. **Situação-problema:** O problema da dificuldade da leitura e escrita vem acontecendo há vários anos, com os alunos que chegam no 5º ano do ensino fundamental I, observado essa dificuldade nos alunos é que buscamos fazer uma pesquisa para entender o que causa esse problema nessa série, sendo muito relevantes para o pensamento do professor sobre métodos distintos que possam colaborar no ensino. Assim, um dos maiores desafios para os educadores é identificar as dificuldades específicas dos alunos e determinar a melhor abordagem pedagógica para cada situação. Isso gerou a seguinte **Pergunta central:** Quais as dificuldades de aprender a ler e escrever para os alunos do 5º ano do ensino fundamental? Seguida das seguintes **Perguntas Específicas:** Quais são os principais elementos que impedem o aprendizado da leitura e escrita dos alunos que estão no 5º ano do ensino fundamental I? Quais as dificuldades encontradas

pelos alunos no processo de ensino aprendizagem na leitura e escrita? Quais os recursos metodológicos alternativos para lidar com problemas de leitura e escrita dos alunos no 5º ano do ensino fundamental?

Na busca por uma resposta para o problema detectado, desenvolveu-se o seguinte **Objetivo Geral**: Identificar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Prof.^a Maria Amélia no município de Codajás, Amazonas, Brasil – anos 2021/2022. Na confirmação proposta pelo objetivo geral, foram elaborados os **Objetivos Específicos**, os quais são: Identificar os principais elementos que interferem no processo de aprendizagem dos alunos de leitura que estão incluídos 5º ano do ensino fundamental; discutir as dificuldades que os alunos enfrentam ao aprender a ler; sugerir métodos alternativos para lidar com os desafios da leitura. Onde é inserido como uma hipótese: Se os alunos da quinta série da escola municipal Professora Maria Amélia possuem dificuldades na leitura e escrita no seu ciclo educacional, presume-se que os docentes necessitam aplicarem metodologias adequadas ao seu nível real de conhecimento, que venham favorecer a esses alunos o ensino da leitura e escrita que tanto afetam essas crianças.

Para a **Justificativa** deste trabalho, apresenta-se o seguinte: Este projeto de pesquisa com o título “Dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal “Prof.^a Maria Amélia”, no município de Codajás Amazonas”, surgiu a partir de observações durante minha atuação nas turmas de educação infantil, percebendo as dificuldades que os alunos apresentavam na participação de atividades realizadas com leituras e escritas em sala de aula.

Quanto à **Viabilidade**, é possível afirmar que: O trabalho de pesquisa sobre o título: “Dificuldade de Aprendizagem da na leitura/escrita com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Prof.^a Maria Amélia no município de Codajás, Amazonas, Brasil – anos 2021/2022 é viável a sua realização, uma vez que a escola possui um ambiente favorável a esse tipo de ações, assim como a comunidade fornecerá o apoio necessário para a execução do trabalho de pesquisa de campo,

o seu custo financeiro não será tão alto, favorecendo ao pesquisador a sua execução.

A pesquisa seguiu uma linha exploratória descritiva com o enfoque qualitativo, tendo a elaboração de um questionário com perguntas abertas e fechadas como instrumento para coleta de dados.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ASPECTOS QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM

Existem diversos fatores que podem afetar negativamente ou positivamente no processo de ensino aprendizagem do educando. Entre eles, ressaltam-se aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição também são considerados determinantes para a aprendizagem do aluno na escola e fora dela.

A aprendizagem acontece de forma dinâmica, sendo ela caracterizada por diferentes perspectivas psicológicas, entre elas a teoria Behaviorista que aponta a aprendizagem como um resultado entre as experiências vividas pelo ser humano e os estímulos do meio. Pinto (2003) ao abordar a teoria Behaviorista aponta que a aprendizagem ocorre após a identificação de estímulos ofertados pelo meio que o indivíduo está inserido, ou seja, ao identificar tais estímulos o indivíduo emite respostas.

São circunstâncias fundamentais para que a criança tenha a sua saúde preservada e com as condições físicas e psicológicas fundamentais à aprendizagem. Condições habitacionais, como grande número de filhos, em parte pela falta de planejamento na família, interfere na percepção do aluno nas tarefas da escola que leva para casa ou até mesmo em estudar para as práticas educacionais, deixando-o sem condições de efetuar tais tarefas, muitas vezes pelo incomodo que a grande quantidade de pessoas faz o que limita sua capacidade de aprender.

A higiene e a nutrição são cruciais; quando a família é numerosa e o orçamento não permite que essas necessidades sejam atendidas,

a criança frequentemente vai à escola sem os cuidados higiênicos necessários, o que pode torná-la um objeto de discriminação por colegas de classe, servidores e professores da escola. O fator nutrição fixa limites da aprendizagem, visto que uma criança ou adolescente bem alimentado tem condições de desenvolver aprendizagem considerável.

O contrário é visto quando as condições nutricionais são minúsculas, principalmente em uma família numerosa, em que o aluno sai de casa para a escola mal alimentada ou às vezes sem nenhuma alimentação, tendo na merenda escolar sua mais importante fonte de alimentação. Esses elementos podem ser significativos na dificuldade do aluno em aprender.

Dessa forma a dificuldade de aprendizagem tem inúmeras causas incluindo a metodologia de ensino impróprio às necessidades da criança, causas de ordem emocional e outros quadros de diagnósticos. Indivíduos que manifestam dificuldades de aprendizagem tem potencialidade, assim como outros indivíduos de inteligência mediana, mas muitas vezes são impossibilitados de alcançar esse potencial.

Neste sentido, OLIVEIRA (2014) destaca que o indivíduo pode identificar estímulos do meio e adquirir novas aprendizagens desde a sua concepção, ou seja, o indivíduo é capaz de identificar estímulos a partir da sua vida uterina.

A aprendizagem humana continua em todas as fases do desenvolvimento. Por meio disso, as pessoas aprendem coisas importantes como se comunicar, comer e respeitar os outros, entre outras coisas. Portanto, cabe destacar que o processo de ensino e aprendizagem não é somente caracterizado por conquistas, JACOMETO e TABILE (2017) descrevem que durante o processo de ensino podem emergir situações que são capazes de afetar o aluno e acarretar prejuízos à aprendizagem. Assim sendo, SILVA E HENGEMUHLE (2019) aponta que dentro do contexto escolar podem surgir inúmeras situações que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, entre eles a indisciplina, falta de acompanhamento por parte da família, falta de material adequado e déficits de atenção.

Conquanto, é possível ressaltar que além dos aspectos citados, os transtornos emocionais e de aprendizagem tem se apresentado

como fatores presentes no contexto educacional e que podem causar grandes prejuízos. Segundo Arduvino (2007), os transtornos emocionais podem estar ligados a conflitos internos ou externos que causam sofrimento ao sujeito, entre outros aspectos, eles podem estar relacionados aos pensamentos acelerados, sentimentos e comportamentos desajustados que podem acarretar dificuldades na atenção, concentração e aprendizagem. Além disso, os transtornos psicológicos podem acarretar problemas na área motora ou cognitiva e sensorial.

Na sequência, NUNES e SILVEIRA (2015) relatam que os transtornos de aprendizagem podem ser compreendidos como uma condição neurológica que afeta a aprendizagem e o processamento de informações, além disso, podem exercer influências no campo da linguagem, da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas. Tais transtornos são caracterizados como dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia e discalculia.

Ademais, além dos transtornos de aprendizagens podem surgir fatores que provocam dificuldades de aprendizagem. Portanto, é relevante pontuar a diferença entre dificuldades e transtornos de aprendizagem, uma vez que, os transtornos se caracterizam como duradouros e podem causar prejuízos ao aluno em toda sua trajetória escolar, diferentemente das dificuldades que são consideradas como inconstantes e podem surgir de acordo com experiências vivenciadas pelo aluno. Sobre este ponto, OLIVEIRA (2014) destaca que os transtornos apresentam como características disfunções neurológicas, diferentemente das dificuldades de aprendizagem.

1.1.1 Fatores Sociais e Econômicos que Influenciam na Aprendizagem

Quando a situação financeira ou econômica das famílias não permite um maior cuidado ou cuidado com a criança pode resultar em baixo rendimento escolar por falta de recursos que lhe permitem uma boa alimentação, roupas, qualidade de vida, saúde, lazer, etc. Isso inclui como essa criança ou adolescente se insere na sociedade, pois comportamentos inadequados por parte dos pais ou responsáveis,

principalmente promiscuidade, prostituição, drogas na família, violência doméstica, desemprego e desestruturação familiar, afetam diretamente seu comportamento e dificultam sua aprendizagem.

1.1.2 Fatores Físicos e Mentais

Todos os seres humanos desempenham, em maior ou menor grau, com maior ou menor abrangência. Quando isso não ocorre, é preciso analisar os motivos que levam à não-aprendizagem.

Ainda que exista um combate constante para que se assegure uma educação ampla, as restrições físicas e mentais que muitos alunos detêm ainda afetam o seu desenvolvimento escolar e, por conseguinte, a sua aprendizagem. Por mais que se tenha conquistado muitos direitos e progressos nesse sentido, muitas instituições de ensino ainda não estão preparadas para acolher esses alunos, seja pela falta de professores competentes, seja pela falta de estrutura apropriada.

Os fatores físicos e mentais também são restrições da aprendizagem do aluno, pois os alunos com deficiência de locomoção enfrentam mais desafios que os alunos sem essas restrições, principalmente quando as escolas não possuem condições de acessibilidade como carteiras acessíveis, rampas para cadeirantes e banheiros adaptados.

1.1.3 O desempenho do professor como um fator influente na aprendizagem

O desempenho do professor, que pode ser observado tanto na condução da aula quanto nas relações entre o professor e os alunos, é outro fator que pode afetar se a aprendizagem do aluno é difícil ou fácil; esses dois eixos inevitavelmente levam o aluno a expressar ou reprimir sentimentos. De acordo com Mahoney (2000, p. 13, apud Segundo),

O professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é o resultado desse encontro. A pergunta a ser feita é: quais comportamentos ocorrem nesse encontro, em quais situações, para termos esse resultado?

Entre os fatores que podem facilitar a aprendizagem do aluno, de acordo com Thatiana Segundo, em sua dissertação de mestrado, *A afetividade no processo de ensino-aprendizagem: atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem* (PUC-SP, 2007), estão: propor aulas dinâmicas e descontraídas que ativem o interesse do aluno; tirar dúvidas do aluno; explicar quantas vezes forem necessárias para que haja entendimento por parte do aluno; propor exercícios que proporcionem o entendimento da matéria; estar aberto a perguntas; apresentar linguagem acessível ao aluno; permitir a participação do aluno; desenvolver aulas expositivas; fazer o aluno pensar e levar a sala de aula a constituir-se num grupo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa mostra uma conjuntura rica e real em dados exploratório descritivo, além da situação de modo complicado, pretendendo criar uma subjetividade, também para a pesquisa qualitativa traz um papel de observador partícipe para que seja conexa a vivência dos indivíduos observador, ou melhor, deve demarcar o objeto de estudo, o foco, o local para a realização da pesquisa, esses pontos de vistas são importantes, visto que dará qualidade aos dados adquiridos sem excesso de informação.

Tal pesquisa realizada caracteriza-se como **exploratório-descritiva**, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), cria conexões entre as variáveis (GIL, 2002) e permite que os investigadores maximizem seu conhecimento sobre um fenômeno ou problema específico (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

O enfoque desta pesquisa foi qualitativo. Buscou-se compreender o que está acontecendo de dificuldades com os alunos no processo de aprendizagem da leitura e escrita, e aplicar a metodologia que possa

contribuir e ajudar nesse desenvolvimento, permitindo que cada indivíduo seja integrado na sociedade letrada.

Este trabalho de pesquisa foi realizado na escola Municipal Maria Amélia, a qual possui uma população de: cento e trinta (130) pessoas, distribuída nos turnos matutino e vespertino, onde foram selecionados uma amostra de: dez (10) alunos e dez (10) pais de alunos, que participaram diretamente da pesquisa de campo. A escola está situada em um bairro de periferia da cidade, onde recebe uma clientela oriunda de diversas classes sociais, trabalha a modalidade: Ensino Fundamental I.

Na elaboração de estudo foram feitas coletas de dados questionários estruturados, que foram direcionados aos alunos, e pais de alunos.

Para este fim foi realizado como instrumento de coletas de dados, um questionário com perguntas abertas e fechadas, a técnica será um roteiro de entrevista, que para Freixo (2011), é na coleta de dados que o pesquisador seleciona os meios e métodos de coleta de dados com o objetivo de medir as variáveis do estudo. Uma vez que um questionário envolve interrogações na busca de encontrar respostas correspondentes ao seu juízo investigativo.

2 ANÁLISE DOS DADOS

2.1 PERGUNTAS

Você sabe ler? 07 alunos responderam que sim, 01 aluno respondeu que não, e 02 alunos responderam que fazem leituras com dificuldades. Nota-se nas respostas dos alunos pesquisados que há uns números significativos que sabem ler de forma correta. Compreender a leitura como um processo ativo é fundamental. O leitor constrói o significado ao ler o texto.

Você gosta de ler? 06 alunos responderam que sim, 04 alunos responderam que não. Falar que gosta ou não de ler é muito relativo, pois depende do quê e onde você lê. Percebe-se um número significativo que não gosta de ler. A ansiedade é tão grande para alguns alunos

que chegam a suar. Como resultado, a prática da leitura, que era para ser um exercício agradável e estimulante, torna-se um pesadelo para muitos alunos. Antes de tentar resolver o problema, precisamos entender como ele é criado.

Você tem dificuldades na leitura e na escrita? 04 alunos responderam que sim, 06 alunos responderam que não. Claramente, os docentes do ensino fundamental I manifestam dificuldades de leitura e escrita por causa de uma série de motivos. Na aprendizagem da escrita é o acontecimento que as letras são bastante similares. O som produzido pelas letras é uma explicação adicional, pois o aprende-te em sua conclusão a ideia é que cada letra sempre terá o mesmo som. Todos sabem que o som da letra vai mudar, de acordo com a posição que ocupa. Em suma, se ao passar do tempo o educando não conseguir desenvolver a leitura e a escrita competentemente, é sinal que o mesmo esteja passando por perturbações de aprendizagem, que de fato, o prejudicam na sua vida pessoal e social como um todo.

A leitura e a escrita são importantes para você? Por unanimidade, todos os alunos responderam que sim. Todos os alunos concordam que a leitura tem um papel importante na vida das pessoas. Ler estimula a criatividade, a memória, o vocabulário e a escrita melhora, entre outras vantagens.

Seu (a) professor (a) já levou vocês na biblioteca para fazerem leituras? Por unanimidade, todos os alunos responderam que sim. A biblioteca favorece a aprendizagem. O uso conveniente da biblioteca na escola, que presume a oferta de distintas práticas leitoras, além de consolidar a cultura de leitura e escrita, ensina o uso comunitário de bens públicos, no caso os livros, colaborando para o crescimento de habilidades socioemocionais, como a solidariedade e a cooperação.

Você faz leituras em casa? 04 alunos responderam que sim, 06 alunos responderam que não. Algumas crianças gostam de ler em casa porque acreditam que chegam à escola com um vocabulário mais rico, mais sociável e mais criativa, enquanto outras não gostam de ler em casa, o que os deixa indiferentes a todas as iniciativas escolares e os impede de atingir totalmente seus objetivos. A leitura deve começar de

casa e desde a infância, depois na escola, e mostrar a leitura como uma atividade prazerosa para que a criança tome gosto.

Alguém de sua família o incentiva ou o incentivou a ler? 08 alunos responderam que sim, 02 alunos responderam que não. Nota-se que os familiares dos alunos em sua maioria, incentivam os filhos a praticarem os fundamentos leitura e escrita.

Você acha que a escola está lhe ajudando no desenvolvimento da sua leitura e da escrita? Por unanimidade, os alunos responderam que sim, constatam, assim, que ler e escrever bem requer esforço e dedicação, mas também a orientação e a mediação segura da escola através do professor.

Você tem o hábito de ler em casa? 03 alunos responderam que sim, 07 alunos responderam que não. A prática de ler é muito bom para qualquer pessoa, mas essa não é uma rotina comum na vida dos entrevistados. Ainda percebe-se que nossos alunos em sua maioria não possuem o hábito da leitura, em consequência desse fundamento, não conseguem fazer tanto uma boa interpretação como também uma produção textual ideal.

O que se pode fazer para fomentar a leitura no espaço escolar? 04 alunos responderam que a escola deve criar um espaço específico, 06 alunos responderam que o uso da tecnologia seria um incentivo a leitura.

Você demora em realizar tarefas que dependem de leituras? 07 alunos responderam que sim, 03 alunos responderam que não. A atitude de ler não é uma atividade apreciada pelos alunos, o que poderia ajuda-los a compreender melhor as tarefas propostas.

Você tem dificuldades para realizar atividades sozinho(a)? 07 alunos responderam que sim, 03 alunos responderam que não. A maioria apresenta desânimo, precisando de alguém para realizar as atividades, sendo um desafio compreender o que é apresentado, sendo necessário uma investigação para entender as causas e conseguir vencer esse desafio.

Você tem dificuldades para entender as atividades propostas? 07 alunos responderam que sim, 03 alunos responderam que não. Nota-se uma espécie de “bloqueio” que veta o estudante de ter o

mesmo desenvolvimento que o restante da turma. Esse problema, muitas vezes, porém, relaciona-se a causas pedagógicas e pode ser facilmente superado. Minorar as distrações, como reduzir os ruídos externos e fechar as janelas, é essencial. Além disso, é importante reorganizar o espaço para que as mesas e cadeiras sejam colocadas de maneira que facilite a realização das atividades.

Como aluno, você acredita que sua dificuldade na leitura e escrita, é por causa de falta e compromisso de professor? Por unanimidade, 10 alunos responderam que não. Todos entendem que o professor sempre procura o melhor, para o aluno superar suas dificuldades.

As dificuldades que você como aluno enfrenta em relação a leitura e escrita, estão relacionadas com suas faltas na escola? 09 alunos responderam que sim, 01 aluno respondeu que não. A maioria respondeu que sim, pois entendem que as faltas atrapalham o programa da aula e os agrupamentos produtivos, além de atrapalhar que o professor possa trabalhar as complexidades específicas do aluno.

Em seu entendimento, as dificuldades de leitura e escrita podem ser solucionadas se houver mais atenção dos pais e professores? 03 alunos responderam que sim, 07 alunos responderam que não. A maior parte entende que os educadores estão em atrás de um melhor caminho a seguir, colaborando para melhor engrandecimento da leitura e escrita, porém, entendem também que a participação dos pais é de suma importância que pode facilitar o desempenho nesse processo.

O material didático utilizado para as atividades de leituras e escritas é acessível? Por unanimidade, todos os alunos responderam que sim. Entendem que todos os recursos disponíveis na escola são acessíveis para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

É oferecido textos de diversos gêneros literários para leitura na escrita? Por unanimidade, todos os alunos responderam que sim. De modo que o aluno aprenda que a literatura não termina no texto; é o ato de ler que a completa. Na qual são desenvolvidas atividades com foco principal a intertextualidade, para incentivar a leitura através da produção de vários gêneros textuais.

Que outros recursos você acha que poderiam ser utilizados? 04 alunos responderam Livros Digitais (livro digital); Forma Palavras (jogo

on-line), dispositivos móveis são ótimas ferramentas por conterem elementos visuais que incentivam a leitura e a escrita. Além disso, os games e as redes sociais educativas também ajudam a engajar e despertar o interesse do aluno, e 06 alunos responderam música e dança, por acharem que ajudam a movimentar o ambiente escolar utilizando bases literárias e os talentos de cada um.

As dificuldades que você como aluno enfrenta em relação a leitura e escrita, estão relacionadas com suas faltas na escola? 09 alunos responderam que sim, 01 aluno respondeu que não. A maioria respondeu que sim, pois entendem que as faltas atrapalham o programa da aula e os agrupamentos produtivos, além de atrapalhar que o professor possa trabalhar as complexidades específicas do aluno.

2.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Constatou-se que a leitura ajuda a edificar um bom léxico, ajuda a pronunciar as palavras corretamente. Isso por si pode ser considerado como um hábito que treina habilidades mentais. A leitura também encoraja a pensar sobre novas ideias e refletir sobre o que foi dito. Com exemplificado na figura abaixo:

FIGURA 02: MÉTODOS ATIVOS DA LEITURA E ESCRITA E SUA RENTABILIDADE NO ENSINO



Fonte: O pesquisador (2022)

A falta de prática de leitura é a base da pobreza e das deficiências no ensino, principalmente para os alunos do 5º ano que saem do fundamental I para o fundamental II com tais deficiências. Os alunos possuem dificuldade em interpretar fatos, organizar ideias e apresentar argumentos bem edificados. O que tornou relevante este estudo para propor inovações para o ensino analisado.

Ficou comprovado que a leitura e consequentemente a escrita, não estão ao alcance da maioria dos alunos, no 5º ano da escola onde foi realizado a pesquisa, ficando comprovado também que aqueles alunos que conseguem ler ou escrever, o fazem com dificuldades, sendo a ansiedade, a vergonha e o medo de falar ou se manifestar em públicos os principais fatores geradores desse problema, apresentando dificuldades de entender as tarefas passadas, quando estas exigem concentração para leitura e interpretação. No entanto, a necessidade de

uma biblioteca na escola é aos olhos dos educandos uma necessidade, servindo de estímulo para eles prazeroso através de leituras, histórias, brincadeiras e músicas que estimulem a leitura e a escrita, superamos através de atividades propostas, possíveis dificuldades de aprendizagem.

O autor observou que ao trabalhar o desafio com as dificuldades de linguagem, dislexia, disgrafia e disortografia, obtemos a possibilidade de um início de trabalho das dificuldades identificadas, apontando como os fatores que influenciam na educação escolar da Escola Municipal Maria Amélia no município de Codajás – AM seja a visão de dislexia, disgrafia e a ortografia.

A dislexia já era preexistente ao longo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, embora tenha surgido no início desse processo.

Para os processadores da linguagem, reconhecer, reproduzir, identificar, associar e ordenar adequadamente os sons e as formas das letras é um desafio específico.

Disgrafia e ortografia expressarem-se quando há dificuldades no projeto da escrita ou do ato de escrever.

Uma deficiência ou atraso no desenvolvimento da linguagem escrita, particularmente na escrita cursiva, é conhecido como disgrafia. Para os disléxicos, escrever com máquina datilográfica ou computador é muito mais fácil. As letras podem ser mal grafadas, borradas ou incompletas quando escritas manualmente. Isso ocorre com mais frequência quando se escreve em letra de forma. As características mais comuns incluem erros ortográficos, inversões de letras, sílabas e números, bem como a falta ou troca de letras e números.

A ortografia é a parte da gramática que apresenta a forma correta de utilizar, na escrita, as letras e os [sinais gráficos](#).

A ortografia cuida do uso certo de letras na escrita. Entender as regras é essencial para a continuação do idioma. Mas alguns erros ortográficos são bastante costumeiros.

Esperamos que essa reflexão seja útil para os que fazem a escola, facultando ao reconsiderar sobre os conhecimentos produzidos,

numa perspectiva de fixar conjuntos de vínculos que ligam entre a realidade cultural e social do educando.

CONCLUSÃO

Por meio de uma pesquisa qualitativa, este estudo abordou principalmente os problemas de aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula. O objetivo principal da pesquisa foi identificar os elementos mais importantes que interferem no processo de aprendizagem da leitura dos alunos, que estão no 5º ano do ensino fundamental; Discutir as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem na leitura; Apontar alternativas metodológicas para o enfrentamento das dificuldades da leitura.

A discussão sobre as dificuldades em aprendizagem está longe de ser esgotada. São tantas inquietações e, por muitas vezes, um sentimento de impotência diante do novo, do desconhecido, que é comum a atitude de esperar que outros nos apresentem fórmulas e segredos de como fazer. Entretanto, quando lidamos com seres humanos, a melhor medida é perceber no outro aquilo que ele tem de bom, e o que se pode fazer para aprimorar essa virtude. De maneira mais específica, dentro do nosso contexto de discussão, os alunos com dificuldades em aprendizagem não podem ser exigidos a ponto de se considerar que um ano de trabalho dos educadores empenhados em ajudá-los na superação de suas deficiências possa ser suficiente para recuperar uma longa estrada em que ele não foi visto como um ser com limitações.

É de fundamental notoriedade a leitura na vida de um ser. É com ela que vamos ensinar às crianças as ferramentas para assimilar e interceder no mundo como indivíduo, cidadão e trabalhador. Uma das maneiras pelas quais uma educação de alta qualidade pode ser traduzida é por meio do conhecimento das ferramentas de leitura, que permite às crianças projetar seu próprio futuro, suplantando as dificuldades que estão enfrentando atualmente.

A questão das dificuldades de aprendizagem, especialmente na leitura, constitui um desafio ao processo de escolarização, especialmente nos primeiros anos da criança no ensino fundamental por meio

de metodologias de confronto às dificuldades. Tem sido comum que, por muitas vezes, os professores não atentem corretamente para este problema, o que acaba piorando a situação, à medida que se continua no processo escolarização da criança.

Dessa maneira, o ambiente escolar é o mais conveniente para preparar os cidadãos para a vida e assim deve conciliar em contato o indivíduo, estudante, com o aprendizado desses dois fatores tão essenciais ao longo de toda a vida da pessoa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. C. A; MONTEIRO, A. M. L. Resiliência: fatores que facilitam e dificultam o trabalho docente. UFPE. s/d.

AQUINO, J. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ASSIS, M.B.A.C. **Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes**. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, n. 20, p. 35-48, 1990.

BEZERRA, L. C. M. (2014). Dificuldades de aprendizagem e os fatores que influenciam o fracasso escolar. Monografia (Especialização em práticas pedagógicas interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. Itaporanga, PB. P. 53.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**: Lidel - Edições Técnicas. Lisboa, 2009.

CORDIÉ, A. Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ELLIS, A. **Leitura, escrita e dyslexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, V. **Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Editorial Notícias: Lisboa, 1984.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: **Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IRELAND, Vera. Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JACOB, A.V; LOUREIRO, S.R. **Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar**, paipédia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev / Ago. 1996.

JACOMETO, M. C. D. & ABILE, A. F. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Rev. Psicopedagogia*, p. 75 – 86.

LEITE, S. A. da S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 1988.

LEMES, R. P. & ALEXANDRE, S. (2006). Os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Monografia (Graduação em pedagogia). Faculdade de Ciências de Educação – FACE. Centro Universitário de Brasília. Brasília. P. 78.

LERNER. D. (2002). Ler e escrever na escola: o real, o impossível e o necessário. Porto Alegre: Artmed.

LOPES, L., Silva, M. (2001). Entre leitores: alunos, professores. Arte e escrita. UNICAMP. São Paulo: Komed.

MAJOR, S. **Crianças com dificuldades de aprendizado**. São Paulo: Manoele, 1997.

MARTINS, M.H. (1994). O que é leitura. São Paulo: Brasiliense.

MORAES, A.M.C. (2001). Distúrbios da aprendizagem. São Paulo: Edicon.

NUNES, A. I. B. L. & Silveira, R. N. (2015). *Psicologia da Aprendizagem*. 3. ed. rev. – Fortaleza: EdUECE.

PATTO, Maria H. S., A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PAVIONI, C. S. S. N., AVELINO, B. C. & FRANCISCO, J. R. S. (2016). Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do

PIOVESAN et al. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB.

SCHMITT, C. S., & DOMINGUES, M. J. C. S. (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Rev. Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-

SEGUNDO, Thatiana. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP. São Paulo, 2007.

SILVA, V. H. S, HENGEMUHLE, A. (2019). Análise dos fatores que interferem na aprendizagem de alunos do 1º ao 3º do Ensino Fundamental no município de Ocara.

SMITH, C E LISA ATRICK. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z.**- Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

SOUSA, Silvanília Maria da Silva. *Aprender – não aprender: os múltiplos fatores que interferem no processo*. UEG – UnU. São Luís de Montes Belos/MG.

SOUZA, E.M. **Problemas de aprendizagem - criança de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.

SOUZA, J. A. (2017). *Busca de informações em bases de dados digitais*. UAB-UFMG, Cuiabá, MT.

VIGOTSKY, L. Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO FÍSICA E A SURDEZ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

PHYSICAL EDUCATION AND DEAFNESS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Mayara Campos Rodrigues

passosmaylane@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa aborda histórias e políticas que auxiliam no processo de inclusão educacional de alunos surdos nas aulas de Educação Física nas quais trazem em seus princípios uma educação para todos. Levando em consideração a legislação do Brasil onde temos a Língua Brasileira de Sinais - Libras, que foi desenvolvida para uma comunicação não verbal reconhecida por lei como a língua oficial da comunidade surda, Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 no qual determina que ela deva ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas. Este estudo objetivou entender os desafios e as perspectivas do professor de educação física na inclusão de alunos com surdez nas aulas de Educação Física Escolar. A utilização de subsídios teóricos, observação das aulas de Educação Física e entrevista semiestruturada, serviram de apoio para a elaboração do presente trabalho. Com a análise, pôde-se comprovar o quanto a inclusão do surdo nas aulas de Educação Física ainda apresenta dificuldades para se tornar efetiva, provocando com isso um desenvolvimento aquém do esperado para esses alunos. Evidenciou-se ainda a importância do cuidado com a comunicação nas aulas, ressaltando-se aí a importância da atuação do intérprete de Libras, além da necessidade de adaptação

metodológica, no que diz respeito à demonstração nas atividades desenvolvidas e do uso de recursos visuais. Portanto, os resultados deste trabalho poderão a vim ter consequências positivas para os alunos, os professores e toda a comunidade que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) contribuindo para literatura científica da inclusão.

Palavras-chave: surdo; inclusão; educação física escolar; adaptação.

ABSTRACT

This research addresses histories and policies that aid in the educational inclusion process of deaf students in Physical Education classes, which are based on the principles of education for all. It takes into account Brazilian legislation, where we have the Brazilian Sign Language - Libras, which was developed for non-verbal communication and is recognized by law as the official language of the deaf community (Law 10.436 of April 24, 2002, and regulated by Decree No. 5.626 of December 22, 2005), which mandates its inclusion as a compulsory curricular subject in undergraduate courses. This study aimed to understand the challenges and perspectives of physical education teachers in including deaf students in school physical education classes. The use of theoretical frameworks, observation of physical education classes, and semi-structured interviews served as support for the elaboration of this work. The analysis revealed how the inclusion of deaf students in physical education classes still presents difficulties in becoming effective, thus resulting in less-than-expected development for these students. The importance of careful communication in the classroom was also highlighted, emphasizing the importance of the role of the sign language interpreter, as well as the need for methodological adaptation regarding demonstrations in the activities developed and the use of visual resources. Therefore, the results of this work may have positive consequences for students, teachers, and the entire community that uses Brazilian Sign Language (LIBRAS), contributing to the scientific literature on inclusion.

Keywords: deaf; inclusion; school physical education; adaptation.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda leis e políticas que auxiliam no processo de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais nas quais trazem em seus princípios uma educação para todos, independentemente de suas necessidades. Temos como foco principal deste estudo o professor de educação física com o aluno surdo e sua necessidade de comunicação nas aulas, a qual é realizada através da linguagem de sinais que foi desenvolvida pela necessidade de uma comunicação não verbal, essa forma de linguagem é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 qual determina que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas.

Dessa forma é indispensável que os professores tenham conhecimento da linguagem de sinais, pois isso facilitará a comunicação durante as aulas e irá auxiliá-lo no processo de inclusão. A educação inclusiva é um processo social que vem se desenvolvendo em todo o mundo e direciona os pensamentos para a reflexão sobre a educação e o papel da escola nos tempos atuais.

Este estudo objetivou entender o papel do professor de educação física na inclusão de alunos com surdez nas aulas de Educação Física Escolar. Para analisar esse processo de inclusão a pesquisa fundamentou-se em autores que discutem a efetivação da inclusão de pessoas surdas na educação como (QUADROS, 2006), apontando a educação de surdos na aquisição da língua de sinais como primeira língua; (STROBEL, L. K. e PERLIN, 2009) e (STROBEL, L. K., 2009) com suas contribuições que auxiliam na história da educação dos surdos e na construção sobre a cultura surda, construindo uma reflexão acerca de como essa adaptação pode ajudar na elaboração de uma metodologia que auxilie a realização de um bom andamento das aulas. Também tivemos como base no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) O ALUNO SURDO E AS FACES DA INCLUSÃO: adaptar e incluir no âmbito da educação física escolar, das autoras: Ariane Dalila Machado e Gabriela Augusta Jamar – Diamantina/2011. No qual retrata

a importância da inclusão de alunos surdos nas aulas de educação física buscando “construir uma reflexão acerca de como essa adaptação pode ajudar na elaboração de uma metodologia que ajude na realização e no bom andamento das aulas, favorecendo o processo de inclusão de alunos surdos.”

A utilização de subsídios teóricos, observação das aulas de Educação Física e entrevista semiestruturada, serviram de apoio para a elaboração do presente trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Educação Física da rede estadual de ensino da zona Norte Manaus, coordenadoria distrital de educação 06, estado do Amazonas-Brasil, de ambos os sexos sem qualquer limitação de idade, tempo de prática profissional ou qualquer outra discriminação.

A coleta de dados ocorreu através de visitas às escolas para observações de sua estrutura e conversa sobre o tema com os professores que em seguida responderam questionário foi aplicado através do Drive da plataforma Google. Tivemos a participação de 22 professores com seus posicionamentos que auxiliaram na percepção dos desafios encontrados quanto a sua disciplina e à efetivação das leis que amparam os surdos. Algumas das respostas coletadas serão expostas dentro de tabelas e darão ênfase à análise.

Com a análise dos resultados e observações, pôde-se comprovar o quanto a inclusão do surdo nas aulas de Educação Física ainda apresenta dificuldades para se tornar efetiva, provocando com isso um desenvolvimento aquém do esperado para esses alunos. Além disso, evidenciou-se a importância do cuidado com a comunicação nas aulas, ressaltando-se aí a importância da atuação do intérprete de Libras, além da necessidade de adaptação metodológica dos professores, no que diz respeito à demonstração das atividades desenvolvidas com os alunos e do uso de recursos visuais para os surdos.

Portanto, os resultados deste trabalho colaboram com consequências positivas para os alunos, os professores e toda a comunidade que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a efetivação das legislações atuais sobre inclusão, acesso ao ensino da Libras e alunos especiais nas classes regulares de ensino, contribuindo para a literatura científica.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O presente trabalho vem para contribuir com muitos professores de educação física na prática escolar, no qual podemos afirmar que já somos uma classe menos valorizada, porém o norte para que se caminha a educação física tem elevado o potencial de tal disciplina, com promoção a saúde e qualidade de vida.

Surdez se refere a nomes que são inaudíveis ou difíceis de ouvir. A audição consiste em um sistema de canais que conduz os sons ao ouvido interno, que são convertidas em estímulos elétricos e depois enviadas ao cérebro, responsável por reconhecer e reconhecer os sons que ouvimos.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Esportes (1997), a perda auditiva é referida como redução da percepção sonora normal e é considerada surda e muda, cuja audição não funciona normalmente na vida normal, e alguns são surdos e muda. Para pessoas com perda auditiva, tenham elas ou não aparelhos auditivos, suas funções podem desempenhar um papel. Estima-se que pelo menos uma em cada mil crianças seja surda grave e, em alguns casos, devido a acidentes ou doenças, as pessoas terão problemas auditivos ao longo da vida. No contexto escolar, o aluno surdo pode estar fisicamente presente, mas, muitas vezes, não é considerado em vários aspectos, criando uma ilusão de que a inclusão é um sucesso. No entanto, a reflexão revela que a inclusão no ensino fundamental é restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades limitadas para o desenvolvimento de aspectos fundamentais, como linguagem, interações sociais, aspectos afetivos e identidade, que se desenvolvem por meio da linguagem. A falta de uma língua comum impede a participação em interações discursivas essenciais para a formação completa dos indivíduos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Sendo assim o trabalho, tem o investigar o papel do docente com o intuito de levá-lo a reflexão de o quanto este está preparado para a prática docente para um aluno surdo. E se já esteve com aluno surdo

em suas classes regulares quais os desafios que enfrentou e metodologia utilizada com esse aluno.

Na busca de resultados positivos que objetivamos nesta pesquisa para a educação de alunos surdos nas aulas de educação física.

A surdez afeta de forma negativa a percepção espaço-temporal, a noção de ritmo e equilíbrio, dificultando a comunicação e criando uma situação de isolamento social. Tiveram como objetivo apresentar a importância do professor de Educação Física com conhecimento em LIBRAS na inclusão do aluno com surdez, tendo a própria educação física o papel de oportunizar o desenvolvimento das capacidades motoras. Na conclusão de que literatura científica encontrada, evidencia o pouco material que correlacione Educação Física com surdez e inclusão. Demonstra que o curso de educação física possui uma matriz curricular deficiente na formação e capacitação dos profissionais desta área do conhecimento.

QUADRO 1: TIPOS DE SURDEZ

LIGEIRA	A palavra é ouvida, contudo certos elementos fonéticos escapam ao indivíduo. Este tipo de surdez não provoca atrasos na aquisição da linguagem, porém há dificuldades em ouvir uma conversa normal.
MÉDIA	A palavra só é ouvida a uma intensidade muito forte; Dificuldades na aquisição da linguagem; Perturbação da articulação da palavra e da linguagem; Dificuldades em falar ao telefone; Necessidade de leitura labial para a compreensão do que é dito.
SEVERA	A palavra em tom normal não é percebida; É necessário gritar para ter sensação auditiva; Perturbações na voz e na fonética da palavra; Intensa necessidade de leitura labial.
PRO-FUNDA	Nenhuma sensação auditiva; Perturbações intensas na fala; Dificuldades intensas na aquisição da linguagem oral; Adquire facilmente Língua Gestual.
COFOSE	Surdez completa; ausência total do som.
CAUSAS	A surdez de condução é provocada pelo acúmulo de cera de ouvido, infecções (otite) ou imobilização de um ou mais ossos do ouvido. O tratamento é feito com medicamentos ou cirurgias; A surdez de cóclea ou nervo auditivo é desencadeada por: viroses, meningites, uso de certos medicamentos ou drogas, propensão genética, exposição ao ruído de alta intensidade, presbiacusia (provocada pela idade), traumas na cabeça, defeitos congênitos, alergias, problemas

	metabólicos, tumores. O tratamento é feito com medicamentos, cirurgias, uso de aparelho. Outros fatores que podem provocar surdez: Casos de surdez na família; Nascimento prematuro; Baixo peso ao nascer; Uso de antibióticos tóxicos ao ouvido e de diuréticos no berçário; Infecções congênitas, principalmente, sífilis, toxoplasmose e rubéola.
PREVENÇÃO	Nas gestantes, doenças como sífilis, rubéola e toxoplasmose podem provocar a surdez nas crianças. Por isso, faz-se necessário a orientação médica pré-natal. Mulheres devem tomar a vacina contra a rubéola antes da adolescência, para que durante a gravidez estejam protegidas contra a doença; Teste da orelhinha: exame feito nos recém-nascidos permite verificar a presença de anormalidades auditivas; Cuidado com objetos pontiagudos, como canetas e grampos, pois se introduzidos nos ouvidos, podem causar sérias lesões; devem ser mantidos longe do alcance das crianças; Atraso no desenvolvimento da fala das crianças pode indicar problemas auditivos, sendo motivo para uma consulta com um médico especialista, evitando assim maiores problemas. Uso de equipamentos de proteção para trabalhadores expostos aos riscos ocupacionais provocados pelo ruído; Acompanhamento da saúde auditiva dos trabalhadores, por parte das empresas, visando à eliminação ou redução do ruído no ambiente de trabalho.
IMPORTANTE:	Somente médicos e cirurgiões-dentistas devidamente habilitados podem diagnosticar doenças, indicar tratamentos e receitar remédios. As informações disponíveis em Dicas em Saúde possuem apenas caráter educativo.

Fonte: Revista Eletrônica da USP, n. 141, ago. 20212.

Também podemos citar o trabalho intitulado de “*Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física*” de Tássia Pereira Alves; Zenilda Nogueira Sales; Ramon Missias Moreira; Leonardo de Carvalho Duarte e Riane Missias Moreira Mendes Souza (2014), onde os autores retratam a inclusão como um processo social que, no contexto escolar, pretende a mudança de atitudes e a construção de uma postura com condições de abranger a todos indistintamente. Para produção de dados, se utilizaram de entrevistas com auxílio de intérprete da língua brasileira de sinais (LIBRAS), que, ao mesmo tempo, foram traduzidas pelo intérprete e transcritas pelos pesquisadores. Para análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo

categorial. A inclusão dos surdos nas aulas de Educação Física ainda não se efetivou, mesmo tendo encontrado alguns professores com ações pedagógicas que demonstraram serem inclusivas, contudo, elas ainda deixam várias lacunas no que diz respeito a uma aprendizagem satisfatória dos alunos.

Por último, queremos sinalar o trabalho de Ariane Dalila Machado e Gabriela Augusta Jamar (2011), sobre o tema “O ALUNO SURDO E AS FACES DA INCLUSÃO: adaptar e incluir no âmbito da educação física escolar” esta pesquisa teve como objeto de estudo o processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de Educação Física, focando na adaptação realizada e nas formas de interação entre os participantes. Para a análise desse processo de inclusão a pesquisa fundamentou-se em autores que discutem o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, apontando a inclusão do aluno surdo na escola regular, (Leite, 2005; Lacerda, 2006, entre outros) com a adaptação das aulas de Educação Física (Santos Filha, 2009; Cidade, 1997). Buscou-se construir uma reflexão acerca de como essa adaptação pode ajudar na elaboração de uma metodologia que ajude na realização e no bom andamento das aulas, favorecendo o processo de inclusão de alunos surdos. Com a pesquisa, pôde-se comprovar o quanto inclusão do surdo nas aulas de Educação Física na rede regular ainda apresenta dificuldades para se tornar efetiva, provocando com isso um desenvolvimento aquém do esperado para esses alunos. Evidenciou-se ainda a importância do cuidado com a comunicação nas aulas, ressaltando-se aí a importância da atuação do intérprete de Libras, além da necessidade de adaptação metodológica, no que diz respeito à demonstração nas atividades desenvolvidas e do uso de recursos visuais.

1.2 LIBRAS

LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual que possibilita a comunicação por meio de gestos, expressões faciais e corporais. Tornou-se uma língua oficial do Brasil em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436, desempenhando um papel crucial na inclusão social, especialmente na comunicação com

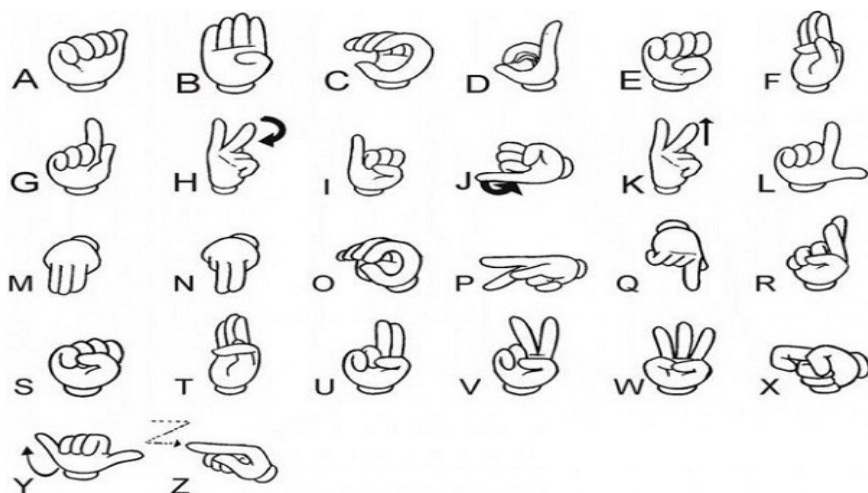
peças surdas. A Libras é exclusiva do Brasil, assim como a Língua Portuguesa.

De acordo com o parágrafo único da Lei nº 10.436:

"Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil."

Desde o Congresso de Milão até os nossos dias, o oralismo ainda consegue manter-se no território da chamada Educação Especial, ou seja, no âmbito integracionista, assimilacionista e terapêutico que a distingue. Justamente com este modelo clínico e assistencialista, baseado na perspectiva do déficit e na hierarquização de processos cognitivos e de linguagens, que gerou mais de um século de história de fracasso/exclusão escolar dos aprendizes surdos – que, na esmagadora maioria, não alcançam os níveis mais altos da escolaridade, antes são condenados a viver sem o acesso à língua da comunidade majoritária (nem na modalidade escrita nem na oral) e até mesmo sem o acesso à língua de sinais (SÁ, 2002, p. 58).

FIGURA: 01 ALFABETO LIBRAS

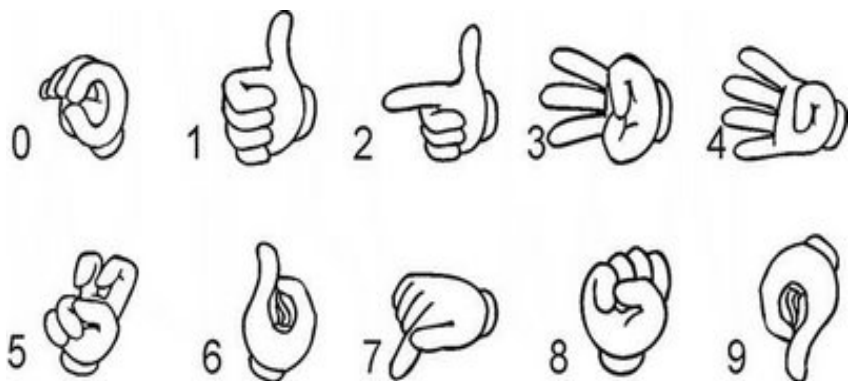


Fonte: Disponível em: <https://www.significados.com.br/libras/>. Acesso em: 20 jan. 2025

Uma coisa é certa, os alunos surdos aprendem melhor quando são incluídos em sala de aula em que o professor detém conhecimento em Libras, ou que exista um profissional intérprete de Libras. Mas, para que isso ocorra de forma satisfatória, ensiná-lo requer uma série de atividades e práticas que visam aumentar a autonomia, promover o respeito à diferença e estimular a participação no ambiente escolar. É importante que os professores aprendam mais sobre as características e necessidades das pessoas com deficiência, aprendam sobre a cultura surda e a língua brasileira de sinais e saibam usar dispositivos e tecnologias assistivas.

A língua de sinais não é apenas uma forma alternativa de comunicação; é uma língua completa, com gramática e estrutura próprias. Pois, seu aprendizado é essencial para que a criança surda possa se expressar plenamente e compreender o mundo ao seu redor. A escola inclusiva desempenha um papel vital na promoção desse desenvolvimento linguístico, proporcionando um ambiente propício para o uso e a prática da língua de sinais.

FIGURA 2: SIGNIFICADO DE LIBRAS.



Afinal, o que um surdo quer (e precisa) aprender?

Levantando os dados sobre a história do Surdo, onde segundo STROBEL, 2006, na antiguidade os surdos eram vistos como anormais e como atraso de inteligência. Frente à sociedade, o sujeito era considerado normal, quando este fala e ouve para assim poder ter aceitação pela sociedade. Os surdos eram excluídos da vida social e educacional.

Segundo Bernardino (2000, p. 19), “o indivíduo surdo possui certas características que fazem dele uma pessoa diferente, especial, que viva no mesmo ambiente que os ouvintes, embora não parecem pertencer ao mundo desses”.

Com isso, este autor completa dizendo que, por volta de XX, começam a ter uma maior preocupação em resgatar o surdo da obscuridade, trazendo-o assim para o convívio na sociedade e tendo direitos de despertar a atenção das instituições educacionais.

2 METODOLOGIA

Aqui são abordados os procedimentos metodológicos utilizados para a idealização, elaboração e confecção final deste trabalho. Segue abaixo uma descrição detalhada de dos materiais e métodos utilizados durante esta pesquisa e dos sujeitos consultados.

Este estudo pode ser descrito como uma pesquisa de campo, realizada através de um questionário padrão (Anexo C), seguido de uma revisão de literatura. Sendo que esta foi promovida pelos resultados obtidos com a análise dos questionários.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, esta pôde ser considerada uma pesquisa de risco desprezível, pois não houve possibilidade prevista de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e/ou dela decorrente.

O referido trabalho de pesquisa foi realizado em escolas estaduais localizadas na zona norte da capital Manaus, especificamente na coordenadoria distrital 06 - Secretaria Estadual de Educação do Amazonas

– SEDUC. A região norte de Manaus é uma região administrativa estabelecida pela prefeitura de Manaus englobando 10 bairros. Encontramos no bairro uma das melhores médias educacionais do Amazonas, nas escolas estaduais Senador João Bosco Ramos de Lima e Marcantônio Vilaça, Hilda de Azevedo Tribuzy, além da maior escola do Amazonas em tamanho, a Escola Estadual José Bernardino Lindoso.

O material coletado, os documentos pesquisados e as análises realizadas, serão organizadas em relatório estruturado de pesquisa, componente definido como Dissertação de Mestrado, que se pretende construir, defender e publicar. Pois como afirma Bardin (2011) que toda forma de comunicação é suscetível a análise de conteúdo, a qual só ganha real sentido ao considerar a situação conjuntural em que está inserida tal produção.

Com isso, os professores de educação física como mediadores envolvidos nesse processo de inclusão

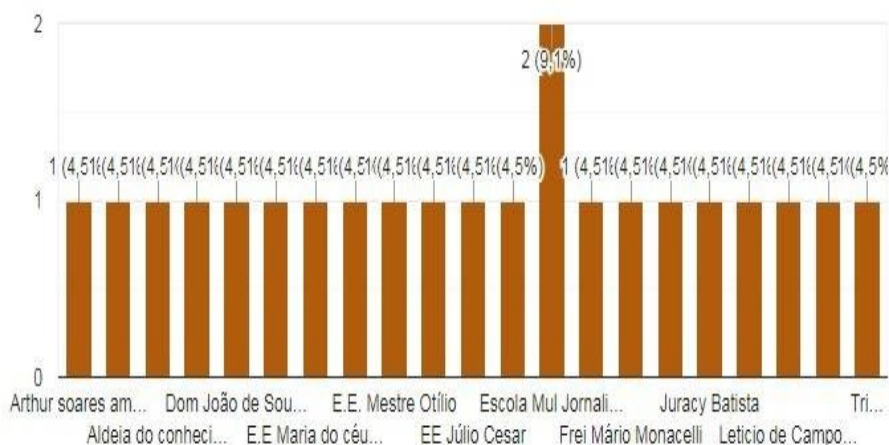
Para isso, os estudantes e professores como, os “atores sociais” diretamente envolvidos nesse processo muito têm a contribuir, pois suas concepções representam um conjunto de ideias e conceitos

formulados a partir de experiências particulares e de representações mentais guardadas na memória, fruto de experiências sociais vivenciadas no contexto escolar.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Escola em que leciona

22 respostas

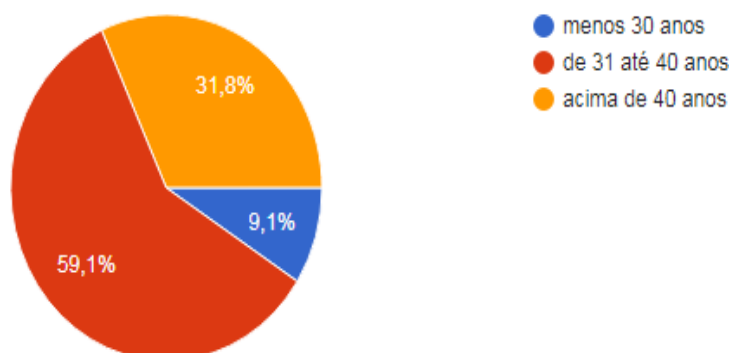


Localizamos no bairro uma das melhores médias educacionais do Amazonas, “sob um novo prisma, a coordenadoria Distrital 6, que atende a 80.597 alunos em todos os níveis da Educação Básica, pretende elevar o seu rendimento, que hoje é de aproximadamente 80%, para 85%, melhorar sua colocação no Ideb e reduzir os índices de reprovação e abandono escolar” (Site Seduc-2011). Destacam-se no rendimento escolar as escolas estaduais Senador João Bosco Ramos de Lima e Marcantônio Vilaça II (2º CMPM), Hilda de Azevedo Tribuzy,

além da maior escola do Amazonas em tamanho, a Escola Estadual José Bernardino Lindoso.

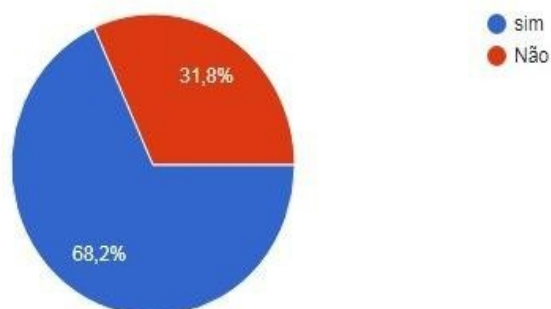
Faixa etária

22 respostas



Você sabe que a disciplina de LIBRAS é obrigatória nos cursos de licenciatura? (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

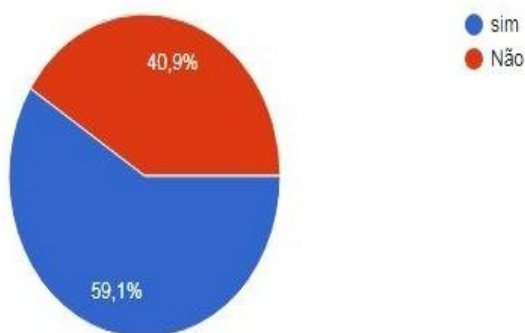
22 respostas



Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Brasil, 2005)

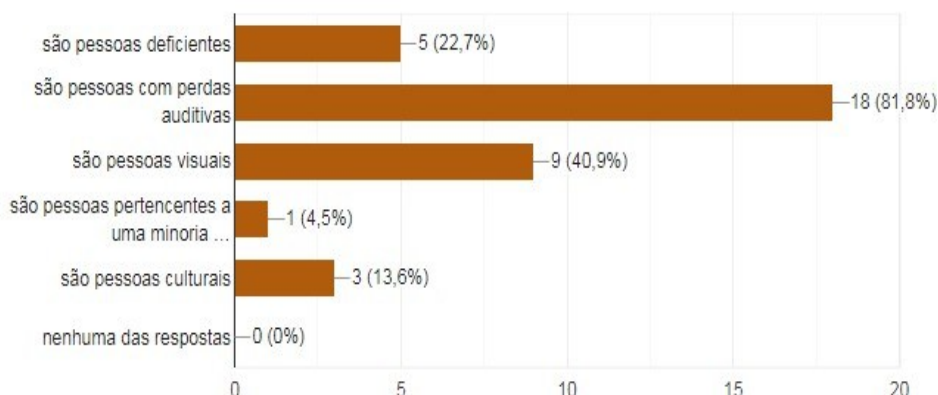
Você sabe que a Língua Portuguesa é a segunda língua para os alunos (as) surdos (as)? (Decreto de 22/10/2005)

22 respostas



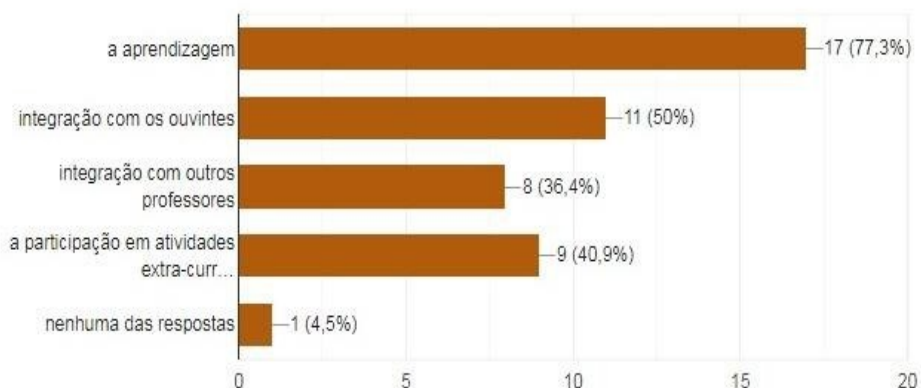
Em sua opinião, os (as) surdos (as): (Você pode marcar mais de uma resposta)

22 respostas



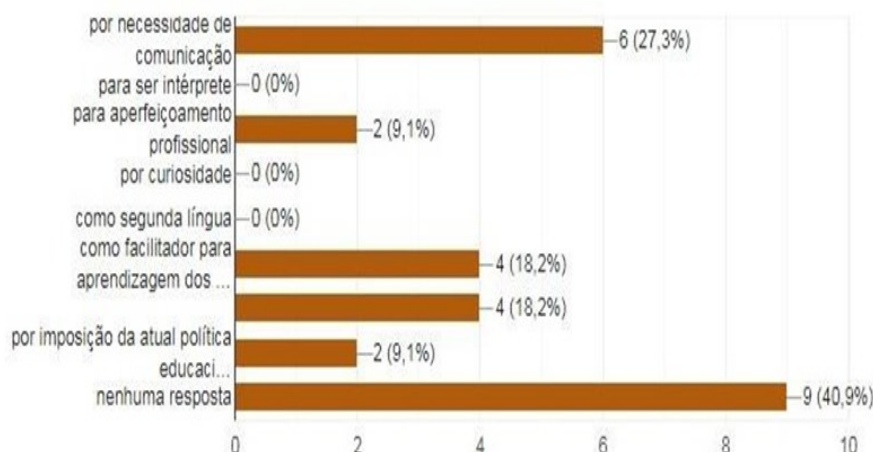
Em sua opinião, a política educacional de inclusão para os alunos surdos, favorece: (Você pode marcar mais de uma resposta)

22 respostas



Você aprendeu LIBRAS: (Você pode marcar mais de uma resposta)

22 respostas



CONCLUSÃO

Hoje, apoiados em leis que possibilitam um novo progresso educacional, vivemos a possibilidade de um novo modelo de escola, cuja proposta principal é a inclusão e a possibilidade de atendimento e de acolhimento às necessidades individuais. A presente dissertação permitiu averiguar questões sobre a realidade escolar de professores de educação física do estado. Buscando levantar reflexões sobre as possibilidades e dificuldades que estão ocorrendo no processo de inclusão de alunos surdos nas escolas regulares do Amazonas.

Verifica-se que mesmo vagarosamente a inclusão vem acontecendo, foram muitos anos de lutas e determinação da comunidade surda. O apoio da família e de educadores que acreditaram na língua de sinais como sendo considerada a maior ponte de diálogo entre esses discentes, sendo incluída nas pautas de discussões e de trabalhos no cotidiano escolar.

Contudo, a fala dos professores, por vezes, se apresenta com um discurso contraditório e escasso de conhecimento sobre a inclusão. Principalmente quando se fala na inclusão de surdos nas aulas de ensino regular, o professor atual teria que demonstrar um perfil mais seguro quanto à língua de sinais considerando a lei de LIBRAS, que decreta a obrigatoriedade da língua e sinais nos cursos de licenciatura. As escolas dos entrevistados em um 100% não são adaptadas para essa classe. A realidade é de professores despreparados para lidar com os alunos surdos, e escolas recebendo alunos que acabam por se adaptando ao ambiente escolar, o que deveria ser ao contrário, nota-se nas falas que professores que já ministraram aulas a alunos surdos não buscaram se aperfeiçoar na língua materna desse aluno, esperou pelo intérprete e que muitas vezes não teve. Desfavorecendo a participação dos alunos no componente curricular de Educação Física.

Segundo o professor Intérprete de Libras, é errado dizer que todos os surdos são surdos e mudos. A maioria das pessoas surdas tem cordas vocais totalmente funcionais, sendo uma pequena porcentagem de pessoas surdas e muda também. Muitos surdos não conseguem falar porque não aprenderam a falar em sua infância.

O intérprete faz a mediação da comunicação entre surdos, professores e colegas via LIBRAS, o que permite a interação de ambos. Quando não há mediação a comunicação será bloqueada.

Nesse sentido, como pode-se constatar no tópico anterior, o aluno com deficiência auditiva pode ser acompanhado no ambiente escolar segundo três princípios: oralidade, comunicação total e bilinguismo. Observou-se, durante nossa estada, que o trabalho de integração na escola se enquadra nos princípios do bilinguismo, pois o aluno tinha um conhecimento muito marcante de LIBRAS e compreendia impecavelmente a língua portuguesa, na forma escrita. Em relação ao aprendizado em sala de aula, os intérpretes observam que tem dificuldades, suas notas oscilam muito, mas pessoalmente não vê isso como um problema referente especificamente ao processo de ensino-aprendizagem mediado pela Balança, mas sim ao entendimento de determinados conteúdos.

É de suma importância a participação dos surdos nas aulas de Educação Física, considerando a importância deste componente curricular, que trabalha os aspectos motor, cognitivo e o afetivo do aluno se esses alunos surdos tiverem oportunidades iguais de aprender movimentos e participar da atividade física, as habilidades motoras devem ser equivalentes às de seus pares de mesma idade. Caso contrário, podem sofrer atrasos nas habilidades motoras. Os índices de condicionamento físico de alunos ouvintes e surdos não apresentam diferenças significativas.

Compreendeu-se que, muitos surdos sobrevivem à sombra e da sobra daquilo que seus fiéis intérpretes conseguem repassar como conhecimento, já que os professores desconhecem a língua e como educar seus alunos surdos. Quando o intérprete surge com alguma dúvida ou não entendeu o conteúdo que o professor está ensinando, o correto é pedir ao professor que explique novamente o conteúdo para que não prejudique o aprendizado do aluno surdo.

A escola deve ser um lugar onde essas crianças desenvolviam sua autoconfiança, para que possam falar sobre seus apetites sozinhas, sem que ninguém diga por elas, e edificar um futuro junto com seus pares em suas profissões sociais

Diante das considerações feitas até aqui, percebe-se que a inclusão dos surdos, nas aulas de Educação Física, ainda não se efetivou de fato, mesmo existindo alguns docentes com ações pedagógicas que demonstraram serem inclusivas. Por fim, destaca-se a importância de existir verdadeiras condições de acessibilidade nas instituições escolares, evidencia-se a relevância do professor estar preparado para o trabalho com alunos surdos em todos os momentos de suas aulas, favorecendo possibilidades de promover as ações na educação inclusiva.

Assim, a partir da pesquisa pode-se constatar que a atuação do intérprete de Libras em parceria com o professor de Educação Física é imprescindível, pois a inclusão do aluno surdo só será efetivada com a presença de um profissional adequado ao cargo. No entanto, a mera presença de um intérprete não é suficiente. Requer o envolvimento da comunidade escolar no processo para garantir a efetividade da ação abrangente. Também é necessário criar um ambiente de apoio para

que os alunos surdos desenvolviam seu potencial, habilidades, habilidades e criatividade como qualquer outro aluno.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. (2005). Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 11, n. 2, 223-240.

ALVES, T. P. (2014). Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 48, 65-78.

ANDRADE, G. F. (2011). Inclusão dos alunos surdos nas aulas de Educação Física, nas escolas públicas do plano piloto. Universidade Católica de Brasília, Pró-Reitoria de Graduação. Curso de Educação Física, Brasília - DF.

BORGES, F. A. & Nogueira, C. M. I. (2011). A opinião de educadores ouvintes que atendem alunos surdos inclusos sobre o papel da intérprete de libras em suas aulas. IV EPCT encontro de produção científica e tecnológica. Paraná.

BRASIL (2005). Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC.

BRASIL (1994). Ministério da Educação e do Desporto. Declaração de Salamanca. Brasília.

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CASAROTTO, V. J.; Rosa, C. L. L. & Mazzocato, A. P. F. (2012). Educação Física e o aluno surdo. Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL. Santa Maria.

CASTRO, E. M. de. (2005). Atividade Física: Adaptada. Ribeirão Preto: Tecmedd.

CORTEZ, M. M. C. P. (2008). Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Coimbra: Universidade de Coimbra.

FERNANDES, S. (2012). Educação de surdos. Curitiba: Intersaberes.
GIL, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

GOMES, C. A. V. (2000). A audição e a surdez. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre

GORGATTI, M. G. (2005). Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. Tese de doutorado. Doutorado em Educação Física. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LACERDA, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes. Campinas, vol. 26, n. 69, 163-184.

_____. (2014). Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 6ª ed. Porto Alegre: Medição.

_____. & SANTOS, L. F. (2013). Tenho um aluno surdo. E agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar.

MOURA, V. L. (2018). Atuação do intérprete de libras no ensino médio/técnico: reflexões sobre a prática e formação. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal do Piauí, Floriano.

QUADROS, R. M. (1997). Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

RANGEL, G. M. M. & STUMPF, M. R. (2012). A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. & FERNANDES, E. (Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Medição.

RODRIGUES, D. (Org.). (2006). Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas.

SILVA, A. M. (2010). Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibpx.

SILVA, M. C. (2009). A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de classes inclusivas. Faculdade Santa Helena: Recife.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

VIDAL, M. H. C. (2014). Esportes adaptados aos deficientes auditivos. In: E. L. Ferreira (Org.). Esportes e atividades físicas inclusivas. V. 6. Niterói: Intertexto.

CAPÍTULO 12

A LEITURA E A ESCRITA NA APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA MUNICIPAL JORGE AMADO EM MANAUS-AM

*READING AND WRITING IN LEARNING FOR CHILDREN IN ELEMENTARY
EDUCATION I AT ESCOLA MUNICIPAL JORGE AMADO IN MANAUS-AM*

Camila Nobre Pinheiro

camila25nobre@hotmail.com

RESUMO

No processo educacional, problemas na aprendizagem, aparecem de modo recorrente. A leitura e a escrita, sendo o passo inicial no processo de alfabetização dos alunos é um ponto de dinamismo. A criança ao chegar na escola encontra um ambiente diferente ao que está adaptada e, as noções de vivências que tem são as trazidas do lar. Esse momento de integração requer um acompanhamento mais próximo e direcionador por parte dos professores que, passam a acompanhar o andamento do desenvolvimento da criança, e à medida que se percebe certos desvios, deve ser imediatamente pensada numa forma de intervenção, para limitar a problemática. O objetivo geral é identificar os fundamentos da aprendizagem dos alunos do ensino Fundamental I, levantando dificuldades e opções de melhorias ao que se refere a leitura e escrita na Escola Municipal Jorge Amado em Manaus-AM no biênio 2022/2023. E, especificamente levantar a realidade de leitura e escrita dos alunos, assim como verificar as contribuições de pais, professores para o enfrentamento das dificuldades e fazer a relação das práticas pedagógicas para tornar o ensino significativo. A metodologia é composta por pesquisa exploratória-descritiva com abordagem qualitativa, com coleta de dados, por meio de questionário estruturado para pais de alunos e professores da escola. A pesquisa demonstrou que a participação

familiar e a dedicação dos professores que identificam a problemática utilizando meios metodológicos aprimorados reduz significativamente a deficiência de alunos e promove aprendizagem. A utilização de elementos combinados facilita que sejam validados meios de intervir para tornar significativo o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental no tocante para a aprendizagem das linguagens.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Aprendizagem Significativa. Concepções Pedagógicas.

ABSTRACT

In the educational process, learning problems appear recurrently. Reading and writing, being the initial step in the students' literacy process, is a point of dynamism. When children arrive at school they encounter a different environment to which they are adapted and the notions of experiences they have are those brought from home. This moment of integration requires closer and more directing monitoring by teachers, who begin to monitor the progress of the child's development, and as certain deviations are noticed, a form of intervention must be immediately thought of to limit the problem. The general objective is to identify the fundamentals of learning for Elementary School students, raising difficulties and options for improvements regarding reading and writing at Escola Municipal Jorge Amado in Manaus-AM in the 2022/2023 biennium. And, specifically, survey the reality of students' reading and writing, as well as verifying the contributions of parents and teachers to face difficulties and making a list of pedagogical practices to make teaching meaningful. The methodology consists of exploratory-descriptive research with a qualitative approach, with data collection through a structured questionnaire for parents of students and teachers at the school. The research demonstrated that family participation and the dedication of teachers who identify the problem using improved methodological means significantly reduces student disabilities and promotes learning. The use of combined elements facilitates the validation of means of intervening to make teaching in the initial grades of elementary school meaningful in terms of language learning.

Keywords: Reading. Writing. Meaningful Learning. Pedagogical Conceptions.

INTRODUÇÃO

A vivência escolar promove no professor sua expressão para uma área do conhecimento que pretende atuar. Quase nunca é pensado e determinado, esse perfil é forjado no decorrer do processo e pelos desafios que a vivência escolar expõe.

A motivação para atuar nessa temática veio, justamente, da observação do ambiente de atuação e das problemáticas vivenciadas na escola pública. A leitura e a escrita são verdadeiros entraves para que a escola tenha, no seu conjunto, uma aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, as inquietações que tange o papel profissional vão além de uma fria sala de aula, mas, uma iniciativa em adentrar no mundo criança que apresenta dificuldades mais acentuadas.

A maioria das crianças conseguem despertar para suas habilidades sem a necessidade de maiores instrumentações, o que ocasiona um ganho considerável na significação do que é aprender. Esses alunos se familiarizam facilmente com os desafios e vão delineando suas aprendizagens movidos à motivação e as intervenções dos professores na sala de aula.

Por outro lado, existem crianças que apresentam certas pendências, e à medida que o ensino evolui, elas vão se distanciando dos desafios, passam a encontrar problemas e a intervenção dos profissionais da educação é chave para reconduzi-los aos caminhos da aprendizagem.

Diante desses argumentos recai a pergunta central: Quais meios viáveis de promover a aprendizagem significativa na leitura e escrita em alunos do ensino Fundamental I com problemas de assimilação da leitura e escrita na Escola Municipal Jorge Amado, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023?

Assim, os questionamentos vão mais especificamente e: Como contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do quarto ano da Escola Municipal Jorge Amado, localizada na Cidade de

Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023? Como os profissionais da educação, em particular os professores, vislumbram as concepções pedagógicas para a implementação da leitura e da escrita para alcançar uma aprendizagem significativa em alunos? Que meios pedagógicos podem ser acionados para atingir, decisivamente, aqueles alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita?

Para responder esses questionamentos no decorrer do estudo o objetivo geral consiste em: Identificar os fundamentos da aprendizagem dos alunos do ensino Fundamental I, levantando dificuldades e opções de melhorias ao que se refere a leitura e escrita na Escola Municipal Jorge Amado em Manaus-AM no biênio 2022/2023.

Assim, especificamente se adentra nas suas particularidades com os objetivos específicos: levantar a realidade de leitura e escrita das crianças da Escola Municipal Jorge Amado, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023; verificar, por meio de entrevistas, as contribuições do professor, da equipe gestora, dos pais e/ou responsáveis no sentido de atuação efetiva diante da ocorrência de dificuldades de leitura e escrita para alunos da Escola Municipal Jorge Amado; relacionar as práticas pedagógicas existentes, na atualidade do ensino, e discutir suas realidades e desafios diante da adoção de ações integradoras para o desenvolvimento cognitivo, leitura e escrita para alunos da alfabetização.

A hipótese mais aceita é que a escola tem suas prioridades e a mais ampla é o aprendizado dos alunos, o que requer rendimento ao ensino, onde os estudantes e escolas tenham acesso a novas formas de aprender e ensinar, advindo de diversos sistemas criados ou sugeridos ao longo do ano letivo, e nas aulas possam receber a formação que capacite para a vida e a progressão.

Então, torna-se aceitável respaldar o processo educativo com estratégia de ensino com suporte técnico aos docentes, aos discentes para se obter melhores e mais pomposos resultados.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 LEITURA E ESCRITA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com Silva (2019), destaca que a leitura é um processo cognitivo que envolve a decodificação e a compreensão do texto.

Vários teóricos têm estudado a leitura ao longo dos anos e proposto diferentes modelos explicativos e estratégias para melhorá-la. Entre os quais podem ser destacados:

Jean Piaget (1896-1980), esse teórico propôs que a leitura é um processo de construção de significado a partir da interação entre o leitor e o texto.

Segundo Ribeiro (2020), Piaget dizia que a leitura é um processo ativo em que o leitor busca ativamente novas informações para completar e reorganizar seu conhecimento prévio.

Lev Vygotsky (1896-1934), enfatizou a importância da interação social na aprendizagem da leitura.

De acordo com Rodrigues (2022), Vygotsky propôs que a leitura é um processo em que o leitor constrói significado a partir de interações sociais com outros leitores mais experientes.

A leitura, por sua essência é um processo complexo e envolve vários fatores, como a habilidade do leitor em decodificar palavras, a fluência na leitura e o conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto.

Não menos importante quanto a leitura, nesse processo de apropriação de conhecimento a escrita se sobressai às necessidades de complementação das ideias e aplicações. A escrita é um processo complexo que envolve várias etapas, como planejamento, organização, elaboração, revisão e edição do texto.

Diversos teóricos estudaram a escrita ao longo dos anos e propuseram diferentes modelos explicativos e estratégias para melhorá-la. Dentre os quais se faz conveniente destacar:

Lev Vygotsky (1896-1934), propôs que a escrita é um processo de construção de significado que envolve a interação entre o escritor e o ambiente social.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO POR SEUS PARTICIPANTES

A construção da educação não é tarefa exclusiva de professores e gestores escolares. Segundo Pereira (2019), todos os participantes da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, funcionários e membros da comunidade local, têm um papel importante a desempenhar na construção de uma educação de qualidade.

A escola é uma instituição que não é formada apenas pelos professores e alunos, mas também pelos demais participantes da vida escolar, como os gestores, funcionários, pais e membros da comunidade local. Todos esses participantes têm papéis importantes a desempenhar para garantir a efetividade da educação oferecida pela escola.

Gondim (2020), cita que os gestores escolares são responsáveis por liderar a escola e tomar decisões que afetam o seu funcionamento. Eles devem ser competentes em planejamento, organização, gerenciamento de recursos humanos e financeiros, além de ter habilidades de comunicação e resolução de problemas.

Os professores, por sua vez, devem ser competentes em sua área de atuação, ter habilidades de ensino e metodologias atualizadas, além de terem empatia e respeito pelos alunos e suas diferenças.

Também é importante que os professores tenham capacidade de avaliar o progresso dos alunos e ajustar o processo de ensino para atender às suas necessidades individuais.

1.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INTEGRAÇÃO DO ENSINO

As práticas pedagógicas são fundamentais para a integração do ensino, pois permitem que os alunos possam aprender de forma mais significativa, compreendendo as relações entre os diferentes conhecimentos e aplicando-os em situações reais.

De acordo com Da Silva Lopes (2021), para que a integração do ensino ocorra de forma efetiva, é preciso que o professor adote práticas pedagógicas que permitam uma aprendizagem interdisciplinar, contextualizada e crítica.

As práticas pedagógicas são fundamentais para a integração do ensino, pois permitem que os alunos possam aprender de forma mais significativa, compreendendo as relações entre os diferentes conhecimentos e aplicando-os em situações reais.

Ao adotar práticas pedagógicas que promovam a integração do ensino, o professor pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, que permita aos alunos compreenderem as relações entre os diferentes conhecimentos e aplicá-los de forma efetiva na resolução de problemas e desafios reais.

Ao adotar práticas pedagógicas que promovam a integração do ensino, o professor pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, que permita aos alunos compreenderem as relações entre os diferentes conhecimentos e aplicá-los de forma efetiva na resolução de problemas e desafios reais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Jorge Amado, localizada na R. Onix, 683 Com. Nova Floresta, Jorge Teixeira. 69087-642 Manaus – AM

A pesquisa tem como característica a pesquisa exploratório-descritiva, pois Segundo Da Silva Goulart (2021) visa “descrever o comportamento de fenômenos”, e pela perspectiva de Gil (2002) estabelece relações entre as variáveis e, possibilita ao pesquisador elevar ao máximo seu conhecimento, e de acordo com Triviños (1990), abeirando-se de determinado fenômeno ou problemática.

A abordagem consiste em pesquisa qualitativa, e o procedimento técnico adotado é a pesquisa bibliográfica e documental e o levantamento operacionalizado por meio de análise de instrumento de coleta de dados estruturado

Dessa população expressiva de alunos e professores, a pesquisa fez ouvir, 10 professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, nesse conjunto de professores a Gestora da escola também participou e 40 pais de alunos do ensino Fundamental I.

O instrumento de coleta de dados, foi o questionário estruturado de perguntas e respostas, respondidas via on line ou presencial por professores e pais e/ou responsáveis de alunos e os resultados relacionado em tabelas e gráficos e contexto.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa buscou sincronizar a estrutura de ensino e os resultados expostos sobre a realidade dos alunos do ensino fundamental I.

Da Silva (2019), cita que a formação e letramento no contexto do ensino fundamental requer alguns apontamentos, uma vez que os alunos precisam de formação concisa nessa etapa do ensino.

A escola demanda de serviços que potencializam as práticas pedagógicas, mas ainda assim, existem problemas recorrentes que precisam ser impactados. Uma das condições percebidas é a realidade acerca do acesso às tecnologias, pois na contemporaneidade a escola associa sua maior força na integração tecnológica, visto que os alunos, do 3º, 4º e 5º anos apresentam dificuldades de interpretação e cálculos, tanto que os resultados do Ideb destacam uma predominância de alunos com o nível básico, sendo que estão a um passo de se tornarem insuficientes.

Aos professores foi perguntado sobre as práticas de leitura e a aprendizagem significativa e se perguntou sobre os domínios tecnológicos, no Gráfico 1 traz a resposta para os questionamentos: A instituição ofereceu formação no uso das tecnologias digitais para aprimoramento das aulas e letramento.; Tive dificuldades para utilizar equipamentos tecnológicos e mídias digitais (apps, softwares) preparação de aulas com mediação tecnológica; Os seus equipamentos, como internet, notebook, cadeira, e todo espaço físico são adequados para ministrar as aulas sem complicações.

A pergunta” A instituição ofereceu formação no uso das tecnologias digitais para aprimoramento das aulas e letramento.” as respostas dos professores foram as seguintes: 50% disseram concordar

totalmente que a instituição oferece formação para uso das tecnologias digitais e 50% disseram concordar parcialmente que a secretaria ofereceu cursos de formação para atuação com as tecnologias digitais.

Com relação a esse resultado, a pesquisa traz uma preocupação da secretaria de educação em trazer as inovações para os professores e isso mostrou que ainda, a metade dos mesmos apresentem algumas restrições sobre a forma de aplicação dos cursos e a sua aplicação, são unânimes em afirmar que houve treinamento e que a escola tem buscado se aprimorar no uso das tecnologias para efetivar as atuações na leitura e escrita.

Existem várias tecnologias digitais que podem ser utilizadas para aprimoramento das aulas e o letramento dos alunos.

Para as perguntas proferidas aos professores, sendo “A interação entre aluno e professor fica prejudicada sem o acompanhamento da família”. 80% dos professores responderam concordar totalmente que a interação aluno professor ficou prejudicada na pandemia e 20% disseram que concordam parcialmente que a interação aluno professor fica comprometida sem o acompanhamento da família.

Essa é uma dinâmica muito importante, visto que a escola tem um público muito grande e dependendo da demanda em sala de aula, o professor não consegue identificar sinais de dificuldades num tempo muito breve. Com a presença da família destacando os sinais de atividades resulta na percepção de que o aluno, não esteja acompanhando corretamente na leitura, escrita ou outro mecanismo dentro das disciplinas mais pontuais.

Dos Reis (2020), destaca que os desafios das práticas docentes nas séries iniciais requerem que o professor esteja atento na sala de aula e que ações vinculadas à indisciplina ou a omissão propriamente dita, tanto do aluno quanto da família, requer um acompanhamento mais próximo.

O acompanhamento da família nas práticas educacionais é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Quando a família participa ativamente da vida escolar dos seus filhos, cria-se um ambiente propício ao aprendizado e se fortalece a parceria entre a escola e a família.

Seu Filho tem acesso à internet em casa?

O resultado mostra que as famílias, em primeira instância já destaca problemas com o acesso, ainda que 75% dos entrevistados disseram que tem acesso à internet por uma conexão dados móveis (pacote de celular), 12 % disseram que sim e que tem acesso à internet a partir de uma conexão banda larga, 8% dos entrevistados disseram que tem acesso à internet a partir de dados móveis e por conexão banda larga e 5% disseram que não tem acesso à internet.

Frequência de acompanhamento dos pais nas atividades escolares

O resultado ao questionamento reflete a 42% disseram que o acompanhamento ocorre com muita frequência, 15% responderam que frequentemente; 5% responderam que ocasionalmente e 25% disseram que raramente e 13% nunca.

Pode-se observar que a maioria dos pais/responsáveis fazem o acompanhamento das crianças, que por sua vez apresenta bons resultados, o que demonstram que essa ponte família escola é uma fortaleza para acesso à leitura e escrita com qualidade.

Mas, para os alunos que ou raramente ou nunca tem o acompanhamento, esses são fortes alvos de problemas, visto que o ensino não acontece e se efetiva de forma aleatória, ele precisa de planejamento e dedicação, sobretudo por parte dos pais que de alguma forma conhecem mais intrinsecamente seus filhos.

A cooperação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o sucesso educacional. Isso envolve não apenas os professores e alunos, mas também os pais, familiares e a comunidade em geral.

Quando se perguntou: Em sua opinião, qual o fator ao lado que mais prejudica o acompanhamento das atividades pelos alunos no sentido da pesquisa e extensão escolar?

Os professores responderam que 30% são pela falta de internet, sendo esse um fator de desequilíbrio da aprendizagem para determinados alunos e 20%) que acham que a falta de incentivo e cobrança por parte dos responsáveis tenha sido um fator de ineficiência; 20%

afirmam que é a falta de espaço adequado para as aulas e 30% pela falta de motivação.

Os professores têm a percepção de todas as formas de situações que podem intervir na melhoria da aprendizagem dos alunos, quando a falta de internet compete em meios com a falta de motivação destaca uma situação que acontece nas escolas, os professores não tem o feedback que precisam e em consequência dessa situação de perde a interação de forma contínua dos alunos diante dos problemas adicionais a sua condição de acesso.

Outra pergunta efetuada aos professores sobre o acompanhamento familiar, na visão dos professores 40 % disseram que ocasionalmente, 45% falaram raramente e 15% responderam que frequentemente.

Essa resposta quando contraposta à visão dos pais e responsáveis é fato antagônica, e a resposta dos Pais tendeu para a presença constante e os professores, manifestaram opinião adversa, eles citam que ocasionalmente os pais comparecem, essa presença é subitamente sobre a prática em sala de aula, das atividades extras e o suporte para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Os professores responderam que a gestão democrática é uma vertente que deve ser vista como uma das ações que mobilizam pessoas, dos respondentes 40% disseram que a gestão democrática é uma maneira eficaz. Outros 20% disseram que o maior arrojo nas disciplinas é uma forma de mobilizar a comunidade escolar e 10% mencionaram que a valorização das metodologias aplicadas, 20% mostram que entendem que a facilitação da inclusão é um jeito de facilitar a aprendizagem e 10 % disseram que todas as opções são colaborativas A participação coletiva pode trazer diversas mudanças positivas no cenário educacional, incluindo, o maior engajamento dos alunos: Quando os alunos têm a oportunidade de participar ativamente do processo educacional, seja por meio de discussões em grupo, projetos colaborativos ou outras atividades que envolvam trabalho em equipe, eles tendem a ficar mais envolvidos e motivados para aprender.

A pergunta formalizada foi: a participação integrada, pais, alunos e professores pode melhorar o desempenho dos alunos relacionada a escrita e leitura? Nas respostas 80% disseram sim e 20% talvez.

Foi perguntado aos pais ou responsáveis acerca da aprendizagem dos alunos em situação específica: Seu filho sente dificuldades de aprendizagem? Seu filho(a) aprendeu satisfatoriamente durante as aulas no período pandêmico? Em sua opinião, houve evolução na aprendizagem ou alfabetização das crianças sem uso de metodologias integradas? O ambiente escolar e os métodos de ensino atuais aplicados a seu filho o fazem ser proficiente, ou seja, ele sabe ler, escrever e calcular? A participação coletiva na educação pode favorecer a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades.

As práticas pedagógicas têm um papel fundamental na atualização do ensino e na integração de novas abordagens e tecnologias na sala de aula. Foi perguntado aos professores: Os alunos da Escola Municipal Jorge Amado são devidamente acompanhados no processo de aprendizagem da leitura e escrita. O acompanhamento de pais, responsáveis, equipe de gestão, professores e demais membros da equipe educacional é constante quando se identifica dificuldades de aprendizagem em alunos da escola

A alfabetização é uma opção que molda a aprendizagem em seu estágio mais primário e que pode evoluir com a aprendizagem adquirida em situações futuras, mas se essa formação não for consistente nesse instante, deve haver uma busca incessante para reverter essa realidade.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Sincronizando os dados desse primeiro objetivo que trata da opção de levantar a realidade de leitura e escrita das crianças da Escola Municipal Jorge Amado, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023. Se chegou a conclusão que a escola tem um histórico de índice mediano nas avaliações que medem a qualidade da educação. Ainda que internamente, a escola demonstre que os dados de aprendizagem estejam em conformidade, existe sim uma parcela de

alunos que tem deficiência de leitura e escrita, fato que é percebido pelos professores e por boa parte dos pais e responsáveis.

Como chamamento para o entendimento da real situação da escola, a pesquisa abordou as relações com as tecnologias que passam pelo processo de inserção nas escolas do Brasil. Na escola ficou evidenciado que a secretaria de educação promove ações que permite acionar os alunos e professores para o universo tecnológico. Isso não minimiza as dificuldades na sua totalidade, mas indicia meios de melhorias.

Logo, a realidade da escola Municipal Jorge Amado em questão de leitura e escrita dos alunos tem demandas a cumprir e carece de ações mais aplicadas para que possam ser corrigidas falhas que se promovem como dificuldades, que se não forem combatidas causam transtornos durante toda a vida escolar do indivíduo.

O segundo objetivo específico é verificar, por meio de entrevistas, as contribuições do professor, dos pais e/ou responsáveis no sentido de atuação efetiva diante da ocorrência de dificuldades de leitura e escrita para alunos da Escola Municipal Jorge Amado.

A participação da comunidade escolar se efetiva nas mais diferentes situações que o aluno precisa de suporte, com isso há um apelo para que Atitudes a favor da integração sejam mais atrativos. Os professores devem buscar associar as capacidades a técnicas de inovação e assim motivar a escola a ir junto. Alunos desmotivados é sinal de problemas que são mais internos e a escola tem que buscar enxergar essas condições de aplicação.

O estudo buscou associar a visão dos pais e professores para perceber que a escola tem problemas que são expressos nos diagnósticos do Ideb e que a atuação de diferentes atores na busca das soluções requer alinhamento para que as ações possam surtir os efeitos que se espera.

Promover a aprendizagem colaborativa que consiste em uma metodologia que enfatiza a interação e a colaboração entre os alunos. Essa abordagem pode ajudar a desenvolver habilidades sociais, como a comunicação e o trabalho em equipe, além de facilitar a troca de ideias e o compartilhamento de conhecimentos.

Utilizar recursos multimídia como vídeos, imagens e áudios, podem ser usados para tornar o conteúdo mais visual e atrativo para os alunos. Além disso, eles podem ajudar a explicar conceitos de forma mais clara e objetiva.

Estimular a reflexão onde os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre o que estão aprendendo. Para isso, os professores podem utilizar técnicas como a escrita reflexiva e o debate em sala de aula.

Existem, portanto, muitas tecnologias e meios metodológicos que podem ser utilizados para facilitar a aprendizagem escolar e gerar aprendizagem significativa. A escolha das abordagens mais adequadas deve levar em conta as necessidades dos alunos e o contexto em que o ensino está sendo realizado.

Por outro lado, a efetivação da educação e a construção de uma sociedade fluente em leitura e escrita requerem um esforço conjunto de vários setores da sociedade. Precisa de uma combinação de meios, desta que para alguns caminhos que podem ajudar a alcançar esse objetivo.

O Investimento na formação de professores, pois são os principais agentes de transformação da educação. Por isso, é fundamental investir na formação contínua desses profissionais, oferecendo-lhes capacitação para aprimorar suas habilidades de ensino e para se manterem atualizados com as novas tecnologias e metodologias de ensino.

A valorização da leitura e da escrita desde a infância sendo esse importante meios que as crianças sejam estimuladas a ler e a escrever desde cedo, tanto em casa como na escola. Para isso, é preciso oferecer-lhes materiais de leitura adequados à sua faixa etária, promover atividades lúdicas que incentivem a escrita e fomentar a criação de bibliotecas e espaços de leitura nas escolas.

A utilização de tecnologias e recursos multimídia, pois a tecnologia pode ser uma aliada na promoção da leitura e da escrita. Por exemplo, as escolas podem utilizar plataformas digitais de ensino que disponibilizam livros eletrônicos e atividades interativas que incentivam a escrita.

O estímulo à produção textual e à reflexão crítica, com alunos que devem ser incentivados a produzir textos desde cedo, com o

objetivo de desenvolver suas habilidades de escrita. Além disso, é importante estimulá-los a refletir criticamente sobre os textos que leem, de forma a desenvolver sua capacidade de análise e interpretação.

CONCLUSÃO

A construção do conhecimento se pauta pela observação dos fenômenos que acontecem e que se efetivam como achados que vão moldando a capacidade de diálogo ou escrita de cada indivíduo na sociedade.

A leitura é uma condição essencial para se ter uma noção mais crítica do mundo, sendo essa leitura firmada na capacidade do pensamento. A leitura e a escrita são modelos que se aprende e esse aprendizado é constante. Mas para que ele se torne efetivo, ele precisa ter bases sólidas e de natureza madura que faz com que o indivíduo incorpore novos meios e se mantenha apto a manter sua identidade à frente dos desafios.

A ideia de trazer as concepções pedagógicas para compreender o universo das crianças do ensino fundamental I da escola Municipal Jorge Amado em Manaus -AM, gera uma necessidade de conhecer o sujeito e sua capacidade e limitações. Salvo a essa premissa, os objetivos que gerenciaram esse estudo se discutem pontos de interrelação entre a dificuldade e as possibilidades de ajustamento.

Sabendo que a escola tem suas prioridades e a mais ampla é o aprendizado dos alunos, o que requer rendimento plausível ao ensino, onde os estudantes e escolas tenham acesso a novas formas de aprender e ensinar, advindo de diversos sistemas criados ou sugeridos ao longo do ano letivo.

Nas aulas é possível receber uma formação que capacite para a vida e a progressão, ou não. Então, a aceitação que respalda o processo educativo, com estratégia de ensino e com suporte técnico aos docentes, aos discentes, se faz necessário para se obter melhores resultados.

O que é sabido pelos professores e por boa parte dos pais de alunos que sugerem e concordam com a utilização de métodos mais

inovadores para a promoção da qualidade nos resultados. No contexto da pesquisa se instigou com professores e pais de alunos a realidade deles quanto ao acesso a tecnologias, espaços e materiais de utilização. Esses dados revelam que precisa mais atenção a setores bem específicos como a língua portuguesa, pela escrita e leitura e pela matemática pela interpretação e cálculos.

Os indivíduos envolvidos no contexto educacional têm a noção de seus papéis, mas precisam de uma organização que permita mais mobilidade na educação e que os atores do ambiente possam transitar em busca de uma efetivação do valor das ações e das capacitações, com investimentos em materiais, estruturas e atitudes.

Para o terceiro objetivo que relaciona as práticas pedagógicas existentes, na atualidade do ensino, e discutir suas realidades e desafios diante da adoção de ações integradoras para o desenvolvimento cognitivo, leitura e escrita para alunos da alfabetização.

Nesse caso, a educação pode ser vista com suas mobilidades, a escola tem certa entrada no cenário tecnológico, mas essas ações não podem ser apenas amostragens, elas têm que mobilizar pessoas e fazer integrar valores. Os pais, assim como alunos, professores, corpo da gestão e administrativos em geral, são coautores de uma prática educacional de encaixe de busca de novas perspectivas, assim, a integração de esforços é o caminho para se encontrar a tão sonhada aprendizagem significativa em leitura e escrita para alunos da escola Municipal Jorge Amado.

Vale salientar, que a educação é um processo contínuo e que a escola já lida com uma situação de baixo rendimento a mais de 10 anos e poucas mudanças, pelo menos na configuração dos resultados, tem acontecido de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. Revista Docência do Ensino Superior, v. 10, p. 1-20, 2020.

BÖHM, Gisele Cristina. Desempenho Motor em Pré-Escolares: O Educador Infantil como Mediador. Editora Appris, 2021.

CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Wak, 2023.

DE SOUZA, Lucyara Cristina Pereira; DE MENEZES, Patricia Ferreira; ALVES, Dálcio Rosário. Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita em Crianças no Ensino Fundamental. Epitaya E-books, v. 1, n. 13, p. 119-128, 2021.

DE TORO SATO, Cintia. A Leitura Na Primeira Infância E A Formação De Leitores. Contemporânea Revista UniToledo: Arquitetura, Comunicação, Design, Educação e História, v. 4, n. 1, 2019.

FREITAS, Mayara Aguiar et al. Alfabetização E Letramento Em Matemática. 2022.

RIBEIRO, Amanda Beatriz Pereira. A leitura na perspectiva compreensiva. 2020.

SILVA, Joseane Gomes da et al. Escola e família: uma aproximação necessária. 2021.

CAPÍTULO 13

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O USO DA HISTÓRIA DE VIDA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DA EJA NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MELO DE OLIVEIRA EM CODAJÁS AM/BR

METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR THE USE OF LIFE HISTORY IN THE TEXTUAL PRODUCTION OF EJA STUDENTS AT THE JOSÉ MELO DE OLIVEIRA STATE SCHOOL IN CODAJÁS AM/BR

Elcilene Araujo da Costa

Doctorado en Ciencias de la Educación

Instituição de formação: Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA

Endereço: Asunción, Paraguay

E-mail: lenearaujo997@gmail.com

Arlindo Costa

Doctor en Ciencias de la Educación

Instituição de formação: Universidad Politécnica y Artística del Paraguay-UPAP

Endereço: Asunción, Paraguay

E-mail: Arlindo.costa62@gmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) reúne sujeitos com trajetórias de vida singulares, marcadas por interrupções escolares, desafios sociais e experiências culturais diversas. Considerando que essas vivências podem ser ressignificadas como recursos pedagógicos, questiona-se: como o uso da história de vida contribui para o desenvolvimento da produção textual dos alunos da EJA? Diante disso, objetiva-se propor e analisar estratégias metodológicas que utilizem a história de vida como elemento motivador no processo de leitura e escrita. Especificamente, busca-se identificar práticas pedagógicas já existentes baseadas em narrativas pessoais, desenvolver e aplicar oficinas de escrita autobiográfica com alunos da Escola Estadual José Melo de Oliveira, e

avaliar as contribuições dessas práticas para o engajamento e melhoria da produção textual. Para tanto, procede-se à pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, com aplicação de oficinas de escrita autobiográfica, observação participante, registro em diário de campo e análise comparativa de textos produzidos antes e após a intervenção. Desse modo, observa-se que a valorização das experiências de vida favorece a expressão escrita, fortalece a autoestima dos alunos e promove maior participação nas atividades escolares. Os textos produzidos demonstram evolução na coerência, organização das ideias e domínio linguístico. Tal evidência permite concluir que o uso das histórias de vida como estratégia metodológica torna o processo de aprendizagem mais significativo, humanizado e contextualizado, reafirmando a EJA como espaço de emancipação, reconhecimento e protagonismo dos sujeitos aprendentes.

Palavras-chave: Autobiografia, Aprendizagem significativa, Protagonismo discente. Leitura e escrita, Práticas pedagógicas

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) brings together subjects with unique life trajectories, marked by school interruptions, social challenges and diverse cultural experiences. Considering that these experiences can be re-signified as pedagogical resources, the following question arises: how does the use of life history contribute to the development of the textual production of EJA students? In view of this, the objective is to propose and analyze methodological strategies that use the life history as a motivating element in the reading and writing process. Specifically, it seeks to identify existing pedagogical practices based on personal narratives, develop and apply autobiographical writing workshops with students from the José Melo de Oliveira State School, and evaluate the contributions of these practices to the engagement and improvement of textual production. To this end, a descriptive research of a qualitative nature is carried out, with the application of autobiographical writing workshops, participant observation, registration in a field diary and comparative analysis of texts produced before and after the intervention. Thus, it is observed that valuing life experiences favors written

expression, strengthens students' self-esteem and promotes greater participation in school activities. The texts produced demonstrate evolution in coherence, organization of ideas and linguistic mastery. Such evidence allows us to conclude that the use of life stories as a methodological strategy makes the learning process more meaningful, humanized and contextualized, reaffirming EJA as a space for emancipation, recognition and protagonism of the learning subjects.

Keywords: Autobiography, Meaningful learning, Student protagonism. Reading and writing, Pedagogical practices

1. INTRODUÇÃO

A EJA representa uma modalidade de ensino destinada a assegurar o direito à escolarização para aqueles que, por diferentes razões sociais, econômicas, culturais ou familiares, não concluíram seus estudos na idade considerada regular. Nesse contexto, a sala de aula torna-se um espaço de diversidade, onde se encontram sujeitos com trajetórias de vida marcadas por experiências de trabalho precoce, responsabilidades familiares, migração, exclusão escolar e resistência. As histórias de vida desses estudantes, quando valorizadas, constituem um importante instrumento pedagógico, capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma prática mais significativa, dialógica e humanizadora.

Na Escola Estadual José Melo de Oliveira, localizada no município de Codajás, Amazonas, observa-se que muitos alunos da EJA demonstram dificuldades na leitura e na produção de textos, o que compromete seu desempenho escolar e a construção de sua autonomia linguística e crítica. Entretanto, esses mesmos estudantes possuem repertórios de vivências ricos e singulares, ainda pouco explorados no ambiente escolar como meio de expressão, reflexão e aprendizagem. Diante disso, surgiu a necessidade de compreender de que modo suas histórias de vida podem ser mobilizadas como recurso metodológico na produção textual, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências e para sua valorização identitária.

Essa proposta justifica-se pela relevância de promover práticas pedagógicas que respeitem o contexto sociocultural dos alunos da EJA e que fortaleçam seu protagonismo no processo educativo. Valorizar a escrita autobiográfica e as narrativas pessoais significa reconhecer o aluno não apenas como receptor de conteúdos, mas como sujeito de experiências e produtor de conhecimento.

Este estudo tem como objetivo geral propor e analisar estratégias metodológicas que utilizem a história de vida dos alunos da EJA como recurso para facilitar a leitura e a produção textual. E como objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas já existentes que utilizem narrativas pessoais no ensino de língua portuguesa na EJA; desenvolver e aplicar oficinas de escrita autobiográfica com alunos da Escola Estadual José Melo de Oliveira; e avaliar as contribuições dessas oficinas para a melhoria da produção textual e engajamento dos alunos.

Assim, compreender como as histórias de vida podem ser integradas ao ensino de língua portuguesa na EJA constitui não apenas uma proposta pedagógica, mas um movimento de valorização do sujeito e de construção de sentidos no processo educativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a integração das histórias de vida dos alunos às práticas pedagógicas da EJA. Baseia-se em autores como Paulo Freire, que defende a educação como prática libertadora e valoriza o saber experiencial e o diálogo, e em Vygotsky e Bakhtin, que destacam a importância da linguagem, da interação social e da construção de sentido no desenvolvimento da escrita e da aprendizagem. São discutidas estratégias metodológicas relacionadas à escrita autobiográfica, à narrativa de si e à produção textual significativa, vinculadas ao contexto sociocultural dos educandos. O referencial teórico busca demonstrar como o uso das histórias de vida pode fortalecer o protagonismo discente, a identidade e as competências de leitura e escrita na EJA.

2.1 INTEGRANDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COM A HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS

A integração de estratégias metodológicas com as histórias de vida dos alunos na EJA constitui um enfoque pedagógico essencial que valoriza as experiências individuais, culturais e socioeconômicas dos educandos. Segundo Antunes (2012), a diversidade de trajetórias é uma marca da EJA, envolvendo desafios como responsabilidades familiares e lacunas educacionais. Nacarato et al. (2017) destacam que considerar essas experiências torna a aprendizagem mais significativa e contextualizada, enquanto Neto e Menezes (2021) afirmam que a produção textual conecta as estratégias pedagógicas às vivências dos alunos.

A escrita, conforme Relvas (2020), atua como ferramenta de ligação entre o conhecimento formal e o vivido, e Silva (2023) reforça que essa prática valoriza trajetórias e fortalece o aprendizado coletivo. Dias (2023) observa que compreender as histórias dos alunos enriquece a prática pedagógica, enquanto Sousa (2023) vê a produção textual como promotora de inclusão. Castro (2023) considera essa integração um novo paradigma que empodera os alunos como protagonistas.

2.1.1 A Leitura no Processo de Facilitação da Aprendizagem na EJA

A leitura desempenha papel central na aprendizagem da EJA, sendo essencial para a formação integral dos alunos adultos. Segundo Almeida (2023), é importante organizar pares com habilidades complementares para fortalecer o processo educativo. Da Costa et al. (2022) ressaltam que os estudantes da EJA possuem trajetórias diversas e enfrentam desafios que exigem adaptações pedagógicas adequadas. Barreto (2021) aponta que o Design Thinking pode aprimorar o ensino ao propor metodologias centradas no aluno, enquanto Dias et al. (2023) destacam a leitura como ferramenta para desenvolver competências críticas e reflexivas.

De acordo com Souza (2023), a escola deve tornar a leitura atrativa e relacionada às vivências dos alunos. Para Oliveira (2023), ela é instrumento de capacitação e inclusão social, e Santos (2023) a considera um guia para o aprendizado. Gonçalves (2016) define a leitura como uma ponte entre experiências de vida e construção do saber, e Alves (2022) reforça que abordagens sensíveis às diferenças de proficiência promovem empoderamento.

De Albuquerque e Leal (2018) descrevem a leitura como “luz orientadora” na formação dos alunos, enquanto De Carvalho Borba (2020) a vê como conexão entre conhecimento formal e experiência prática. Pereira (2013) defende que essa prática deve considerar a diversidade dos estudantes, promovendo inclusão. No contexto da E. E. José Melo de Oliveira, Freitas (2024) evidencia que a leitura amplia horizontes e fortalece o saber, e Marçal (2023) ressalta seu papel no desenvolvimento da interpretação e da expressão escrita. Por fim, Silva & Adelzina (2024) apontam que seus benefícios extrapolam o ambiente escolar, formando cidadãos críticos e conscientes.

Assim, a leitura na EJA se consolida como força transformadora, capaz de promover autonomia, reflexão e participação social, tornando-se elemento indispensável ao crescimento pessoal e educacional dos estudantes.

2.1.2 A Produção Textual na Aprendizagem dos Alunos da EJA

A produção textual na EJA constitui-se como um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os alunos expressem suas vivências e desenvolvam pensamento crítico e autonomia. Conforme Rodrigues (2021), a EJA abriga estudantes com idades, experiências e culturas diversas, que enfrentam desafios como a conciliação entre estudo, trabalho e família. Nesse contexto, Gonçalves (2023) destaca que a escrita transcende a redação, funcionando como meio de construção ativa do conhecimento.

Souza (2021) e Cruz (2023) enfatizam que a produção textual permite aos alunos narrar suas histórias e afirmar sua identidade,

enquanto Lourenço (2023) e Moura (2023) a veem como um meio de diálogo e troca de experiências. Cardoso (2022) e Queiroz et al. (2023) reforçam seu caráter emancipador e transformador, favorecendo o desenvolvimento crítico e a autonomia. Ferreira (2023) acrescenta que a escrita oferece aos alunos a oportunidade de articular ideias e fortalecer a confiança em sua trajetória educacional.

Assim, a produção textual na EJA ultrapassa o simples exercício de escrita: é uma prática transformadora que promove expressão, reflexão, autonomia e valorização das experiências de vida dos alunos, consolidando-se como um pilar de uma educação inclusiva e humanizadora.

2.1.3 A leitura e a Escrita na Capacitação da Aprendizagem dos Alunos da EJA

No contexto desafiador da EJA, a leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal dos aprendizes. Assis (2023) enfatiza que compreender como essas habilidades podem ser integradas à prática pedagógica, considerando as experiências individuais, é crucial para o sucesso educacional. Oliveira (2023) destaca que leitura e escrita ultrapassam o domínio linguístico, sendo instrumentos de construção do conhecimento e de participação social.

Para Araújo (2023), a leitura é uma ponte para o entendimento do mundo, e a escrita, uma forma de expressão e organização do pensamento. Guimarães et al. (2023) ressaltam a necessidade de estratégias inclusivas e adaptativas, enquanto Sagrillo (2022) defende o uso de metodologias ativas e tecnologias para dinamizar o ensino. A integração dessas práticas, segundo Cardoso (2021), fortalece as habilidades linguísticas e contribui para o desenvolvimento identitário, profissional e social.

Santos & dos Santos (2024) destacam que a EJA promove inclusão e oportunidades equitativas, valorizando as experiências de vida dos estudantes. Da Silveira (2020) observa que leitura e escrita ampliam vocabulário, interpretação e argumentação, e Da Silva Menezes & De Oliveira Barbosa (2023) recomendam materiais diversificados e

atividades práticas para estimular o aprendizado. De Jesus (2022) aponta a falta de incentivo e desigualdade de proficiência como desafios, propondo o uso de tecnologia e capacitação docente. Oliveira (2022) evidencia que projetos de leitura e escrita, como clubes do livro, aumentam autoestima e motivação.

Em síntese, leitura e escrita na EJA são instrumentos de emancipação, que permitem aos alunos expressarem suas vivências, construir conhecimento e tornarem-se protagonistas de suas trajetórias educacionais e sociais.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, com abordagem qualitativa e elementos quali-quantitativos, sendo desenvolvida na Escola Estadual José Melo de Oliveira, localizada no município de Codajás, Amazonas, no período de 2023 a 2025. A escolha por essa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender a produção textual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a partir de suas histórias de vida, valorizando os aspectos subjetivos, sociais e culturais que permeiam suas trajetórias escolares.

O estudo envolveu 50 alunos matriculados na EJA e 10 professores atuantes na modalidade, totalizando 60 participantes. Inicialmente, foi elaborado um projeto de pesquisa fundamentado em estudos teóricos sobre EJA, escrita autobiográfica e práticas pedagógicas humanizadoras. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados presencialmente e via Google Forms, observação participante, diário de campo e análise das produções textuais dos estudantes. Os alunos foram convidados a produzir textos inéditos sobre suas histórias de vida, os quais foram revisados e reescritos com mediação do professor de Língua Portuguesa, utilizando textos motivadores, vídeos e rodas de conversa para ampliar a reflexão e estimular a escrita.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias emergentes relacionadas ao engajamento, evolução textual, expressividade e vínculo com o processo educativo. Os dados quantitativos,

oriundos dos questionários, foram organizados em gráficos e tabelas para subsidiar a interpretação dos resultados qualitativos. Esta metodologia possibilitou investigar, de forma ética, sensível e sistemática, como o uso das histórias de vida pode contribuir para a aprendizagem e permanência escolar dos alunos da EJA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentam-se os principais resultados obtidos a partir da aplicação das oficinas de escrita autobiográfica, dos questionários aplicados aos alunos e professores da EJA e da análise das produções textuais antes e depois das intervenções pedagógicas. Os dados foram discutidos à luz de autores como Paulo Freire, Vygotsky e Bardin, permitindo compreender como a valorização da história de vida contribuiu para a evolução da escrita, o aumento do engajamento escolar e a melhoria da autoestima dos estudantes. Os resultados revelam que os alunos demonstraram maior participação nas atividades, mais segurança ao escrever e maior conexão entre seus saberes cotidianos e o conteúdo escolar. Observou-se, ainda, redução nos índices de evasão e avanço na organização das ideias nos textos. Esses achados são discutidos criticamente, relacionando teoria e prática, evidenciando o potencial da escrita de si como estratégia pedagógica humanizadora e transformadora no contexto da EJA.

4.1 INTEGRAÇÃO DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COM USO DA HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS DA EJA DA ESCOLA ESTADUAL JOSE MELO DE OLIVEIRA

A pesquisa verificou a visão de dois diferentes perfis de sujeitos, sendo eles professores que atuam na EJA e alunos da EJA. Assim responderam aos questionamentos 10 professores e 50 alunos um quantitativo de 60 sujeitos.

O questionário foi aplicado de modo separado para os diferentes sujeitos, com os mesmos padrões de perguntas, assim sendo, no primeiro objetivo que atentou em verificar as estratégias metodológicas

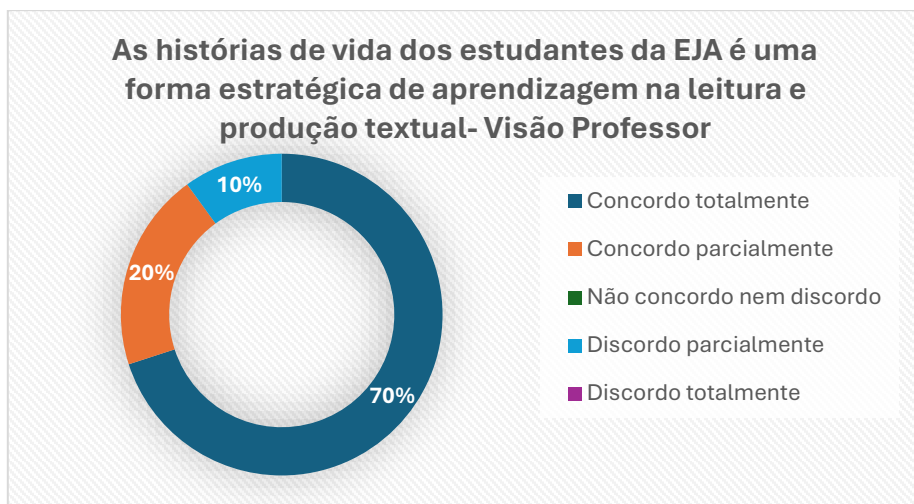
com professores e alunos as perguntas seguintes foram respondidas pelos professores.

Foi executada a seguinte pergunta, aos professores: as histórias de vida dos alunos da EJA são uma forma estratégica de aprendizagem na leitura e produção textual. As respostas a esse questionamento estão em destaque no gráfico 1.

Os resultados da pesquisa revelam ampla aceitação do uso das histórias de vida dos estudantes como estratégia de aprendizagem na leitura e produção textual na EJA. A maioria dos professores (70%) “concorda totalmente” com essa abordagem, demonstrando reconhecimento do seu valor pedagógico e da eficácia de conectar o ensino às experiências pessoais dos alunos. Outros 20% “concordam parcialmente”, o que indica abertura à prática, embora com algumas reservas quanto à sua aplicação integral no currículo. Já 10% “discordam parcialmente”, possivelmente por preocupações relacionadas ao tempo, recursos ou à adequação dessa metodologia em comparação com outras.

Esses resultados evidenciam um apoio significativo à valorização das vivências dos alunos como meio de tornar o processo educativo mais contextualizado e envolvente. Conforme destaca Pereira Júnior (2022), “na EJA, as histórias de vida dos estudantes são como páginas em branco, prontas para serem preenchidas com narrativas que não apenas enriquecem a compreensão individual, mas também servem como ferramentas estratégicas poderosas para aprimorar a leitura e a produção textual.”

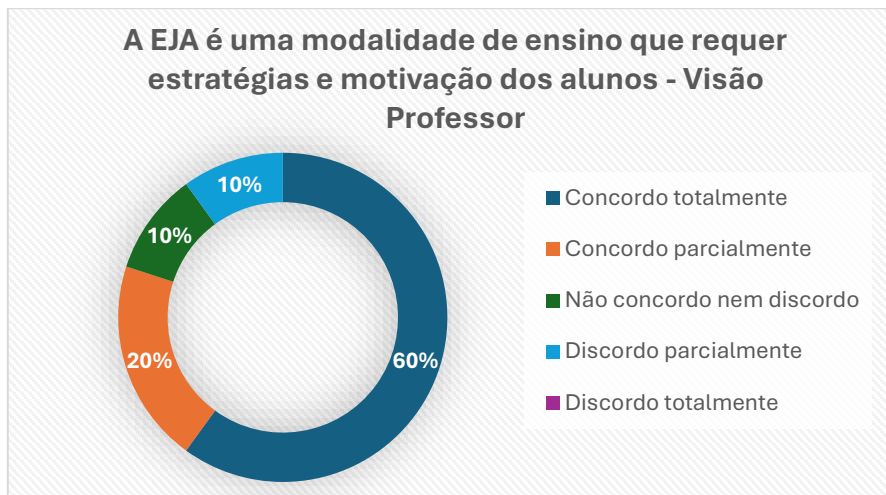
Gráfico 1- As Histórias De Vida Dos Estudantes Da Eja Como Estratégica De Aprendizagem Na Leitura E Produção Textual- Visão Do Professor



Fonte: Autoria Própria

Nas salas de aula da EJA, as experiências dos alunos são como um vasto livro aberto, repleto de histórias a serem exploradas. Essas narrativas não apenas enriquecem o entendimento individual, mas também desempenham um papel crucial como instrumentos estratégicos no avanço das aptidões de leitura e escrita. Outra pergunta que foi feita aos professores: A EJA é uma modalidade de ensino que demanda estratégias específicas e motivação dos alunos. As respostas estão apresentadas no gráfico 2.

Gráfico 2- A Eja É Uma Modalidade De Ensino Que Requer Estratégias E Motivação Dos Alunos – Visão Do Professor



Fonte: Autoria Própria

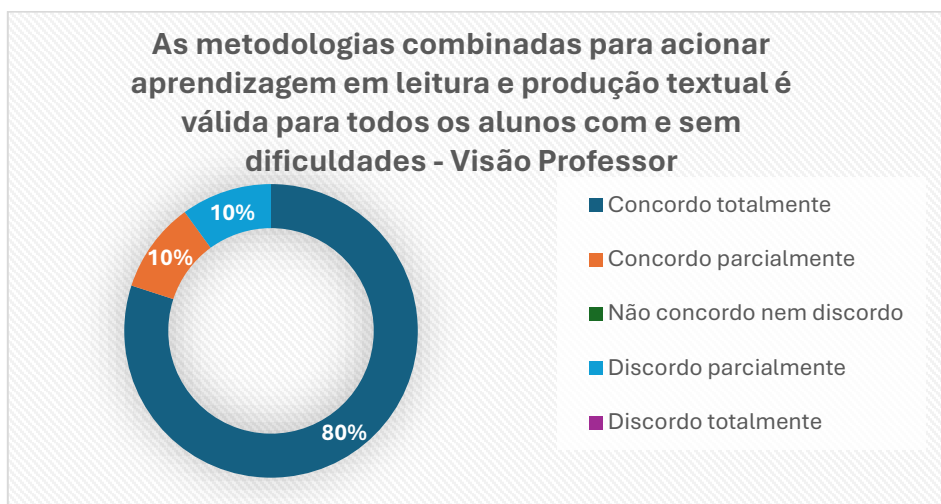
Os resultados da pesquisa revelam uma percepção amplamente positiva dos professores sobre a importância das estratégias pedagógicas e da motivação dos alunos na EJA. A maioria (60%) “concorda totalmente” que a modalidade requer abordagens diferenciadas, reconhecendo a necessidade de práticas flexíveis e motivadoras para atender às especificidades dos estudantes adultos. Outros 20% “concordam parcialmente”, demonstrando concordância, mas com possíveis reservas quanto à eficácia das estratégias já utilizadas.

Esses dados reforçam a visão de que o ensino na EJA deve ir além do domínio de conteúdos, priorizando metodologias que estimulem o engajamento e a participação ativa dos estudantes. Conforme De Oliveira et al. (2022), “a EJA demanda não apenas o domínio de conteúdos, mas também estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa e a motivação dos alunos.” De forma complementar.

Assim, a pesquisa evidencia consenso quanto à relevância da motivação e das estratégias pedagógicas como pilares fundamentais para o aprendizado e a permanência dos alunos na EJA.

Foi feita a seguinte pergunta aos professores: as metodologias combinadas para acionar aprendizagem em leitura e produção textual é válida para todos os alunos com e sem dificuldades. As respostas estão em destaque no Gráfico 3.

Gráfico 3- As Metodologias Combinadas Na Aprendizagem Em Leitura E Produção Textual E Os Alunos Com E Sem Dificuldades – Visão Do Professor



Fonte: Autoria Própria

Os resultados da pesquisa demonstram ampla aceitação entre os professores quanto à validade das metodologias combinadas para promover a aprendizagem em leitura e produção textual, tanto para alunos com quanto sem dificuldades. A maioria expressiva (80%) “concorda totalmente” com essa abordagem, reconhecendo seu valor na criação de práticas inclusivas e adaptáveis às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem. Outros 10% “concordam parcialmente”, indicando concordância, mas com eventuais reservas sobre a aplicação prática, enquanto 10% “discordam parcialmente” expressam dúvidas quanto à eficácia dessas metodologias em todos os contextos.

Esses dados evidenciam o consenso de que estratégias pedagógicas diversificadas favorecem o aprendizado significativo e a equidade educacional. Conforme Ribeiro (2024), “a combinação de metodologias para estimular a aprendizagem em leitura e produção textual é benéfica tanto para alunos com dificuldades quanto para aqueles sem, pois oferece uma abordagem diversificada que atende às desiguais necessidades e maneiras de aprendizagem.”

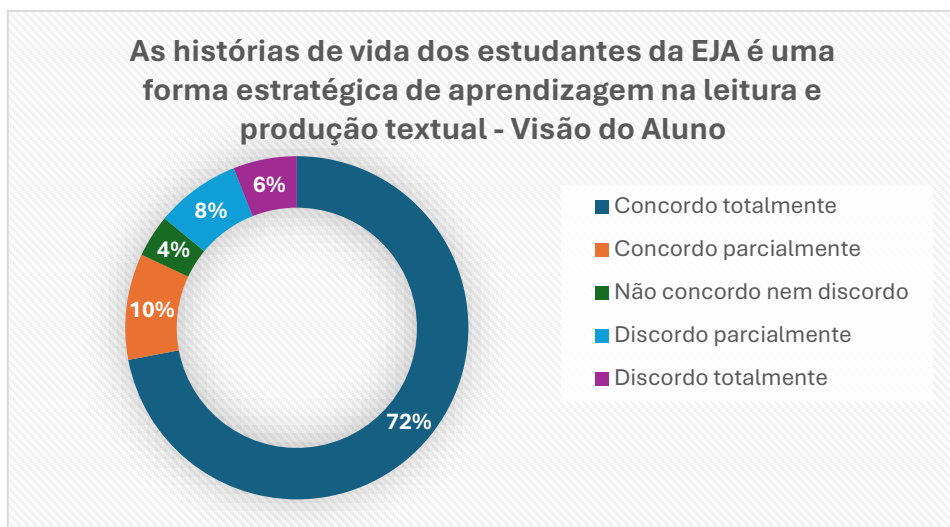
Portanto, os resultados reforçam o entendimento de que metodologias integradas são essenciais para promover uma aprendizagem equitativa e significativa, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de desenvolvimento para todos os estudantes na EJA.

Gráfico 4- A História De Vida Dos Alunos É Uma Forma De Aproveitamento Das Práticas Do Cotidiano Da Vida Dos Alunos Da Eja – Visão Do Professor

Os resultados da pesquisa mostram diversidade de opiniões entre os professores quanto ao uso das histórias de vida dos alunos como forma de aproveitamento das práticas cotidianas na EJA. A metade dos respondentes (50% “concorda totalmente”) reconhece o valor dessa abordagem, considerando que relacionar as vivências pessoais ao processo educativo torna o aprendizado mais contextualizado e significativo.

De acordo com Silva (2023), “a história de vida dos alunos da EJA oferece uma oportunidade única de explorar e integrar as práticas do cotidiano em sala de aula, permitindo que o aprendizado seja contextualizado e significativo para suas vivências.” Complementarmente, Barbosa (2023) ressalta que “a valorização da história de vida dos alunos da EJA como parte integrante das práticas educativas permite uma abordagem mais holística e inclusiva, onde experiências do cotidiano são reconhecidas e incorporadas ao processo de aprendizagem.”

Gráfico 5- As Histórias De Vida Dos Estudantes Da Eja Como Estratégica De Aprendizagem Na Leitura E Produção Textual- Visão Do Aluno



Fonte: Autoria Própria

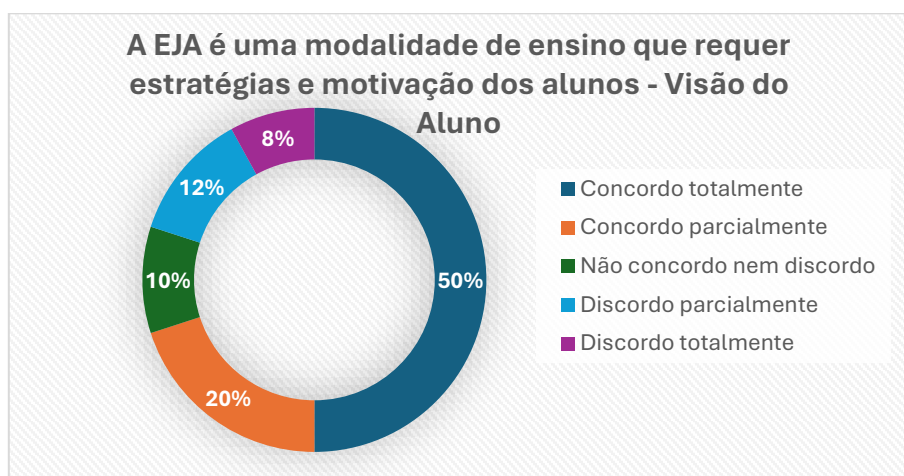
Os resultados da pesquisa aplicada aos alunos da EJA demonstram alta aceitação das histórias de vida como estratégia de aprendizagem na leitura e produção textual. A maioria expressiva (72% “concorda totalmente”) reconhece que suas experiências pessoais são fonte de aprendizado e contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Conforme Pinheiro & Corrêa (2023), “as histórias de vida dos estudantes da EJA são uma forma estratégica de aprendizagem na leitura e produção textual”, pois as narrativas pessoais “representam uma estratégia significativa de aprendizado tanto na leitura quanto na elaboração de textos”. De modo complementar, Dionizio (2023) destaca que “a valorização das histórias de vida dos estudantes da EJA se revela como uma estratégia eficaz para o aprimoramento da leitura e da produção textual”.

Assim, observa-se uma tendência majoritária de aceitação dessa abordagem entre os alunos, que reconhecem nas próprias vivências uma ferramenta eficaz para fortalecer o processo de aprendizagem e tornar o ensino mais significativo e contextualizado.

Outra pergunta que foi feita aos alunos da EJA: a EJA é uma etapa de ensino que solicita estratégias e motivação dos alunos. As respostas estão mostradas no gráfico 6.

Gráfico 6- A Eja É Uma Modalidade De Ensino Que Requer Estratégias E Motivação Dos Alunos – Visão Do Aluno



Fonte: Autoria Própria

Os resultados da pesquisa aplicada aos alunos da EJA revelam diversidade de opiniões quanto à importância das estratégias e da motivação na modalidade. Metade dos respondentes (50% “concorda totalmente”) reconhece que o uso de estratégias adequadas e o estímulo à motivação são fundamentais para o sucesso educacional, refletindo a compreensão de que o engajamento ativo é essencial para superar desafios. Outros 20% “concordam parcialmente”, demonstrando reconhecimento com algumas reservas, enquanto 10% “não concordam nem discordam” indicam falta de posicionamento definido. De acordo com Queiroz (2023), “na Educação de Jovens e Adultos, a implementação eficaz requer não apenas estratégias educacionais adequadas,

mas também o estímulo à motivação dos alunos.” De modo complementar, Luneta et al. (2024) afirmam que “a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos demanda não apenas métodos de ensino eficazes, mas também a promoção ativa da motivação entre os alunos.”

Assim, embora existam divergências, observa-se que a maioria dos alunos reconhece a importância da combinação entre estratégias pedagógicas e motivação como fatores essenciais para o engajamento e o sucesso no processo de aprendizagem na EJA.

As Metodologias Combinadas Na Aprendizagem Em Leitura E Produção Textual E Os Alunos Com E Sem Dificuldades – Visão Do Aluno

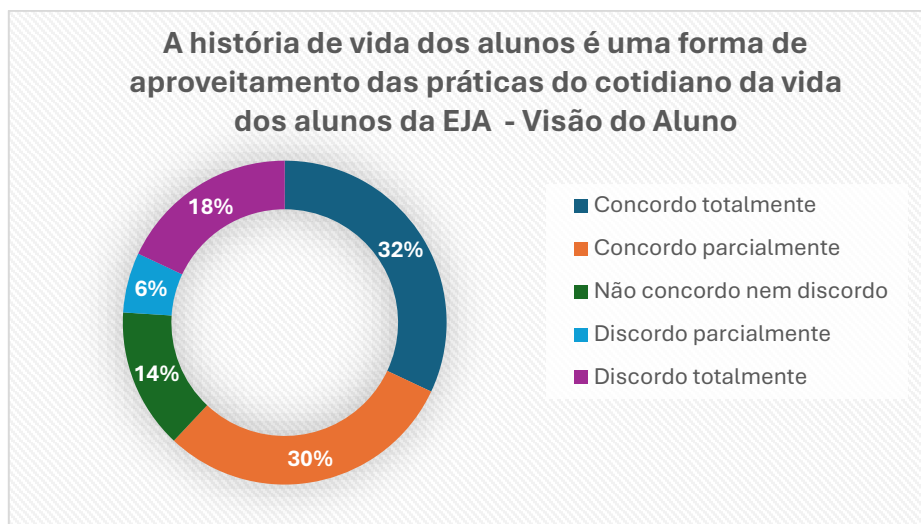
Os resultados da pesquisa aplicada aos alunos da EJA revelam diversidade de opiniões quanto à validade das metodologias combinadas na aprendizagem de leitura e produção textual. Uma parte expressiva (40% “concorda totalmente”) reconhece o valor dessas abordagens para todos os alunos, com e sem dificuldades, indicando que percebem benefícios em estratégias que unem diferentes métodos de ensino. Outros 30% “concordam parcialmente”, reconhecem parcialmente sua eficácia, mas apresentam reservas quanto à aplicabilidade em contextos variados.

Conforme Gonçalves (2023), “a combinação de metodologias para promover a aprendizagem em leitura e produção textual é benéfica para todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, proporcionando uma abordagem inclusiva e abrangente.”

Assim, os resultados apontam para uma tendência positiva, embora não unânime, em favor do uso de metodologias combinadas na EJA, reconhecendo seu potencial inclusivo e adaptativo, mas também refletindo experiências e percepções distintas entre os alunos.

No caso da questão: a história de vida dos alunos é uma forma de aproveitamento das práticas do cotidiano da vida dos alunos da EJA, realizada aos alunos da EJA, apresenta as respostas no gráfico 8.

Gráfico 7- A História De Vida Dos Alunos É Uma Forma De Aproveitamento Das Práticas Do Cotidiano Da Vida Dos Educandos Da Eja – Visão Do Aluno



Fonte: Autoria Própria

Os resultados da pesquisa aplicada aos alunos da EJA revelam opiniões diversas sobre o aproveitamento das histórias de vida como forma de integrar as práticas do cotidiano ao processo educacional. Uma parcela de 32% “concorda totalmente”, reconhecendo o valor dessa abordagem como oportunidade de aprendizado significativo e contextualizado. Outros 30% “concordam parcialmente”, demonstram aceitação, mas com reservas quanto à sua aplicação prática.

De acordo com Huber (2023), “a história de vida dos alunos da EJA oferece uma oportunidade única de incorporar as experiências do cotidiano à prática educativa, enriquecendo assim o processo de aprendizagem.”

Portanto, embora exista uma divisão de percepções, observa-se que parte considerável dos alunos reconhece o potencial pedagógico das histórias de vida como recurso para tornar o aprendizado mais próximo da realidade e mais significativo no contexto da EJA.

4.1.1 Refletindo sobre as Estratégias Integradas com a História de Vida dos Alunos na aprendizagem da EJA

A análise dos resultados obtidos nos Gráficos 1 a 8 evidencia uma tendência predominantemente positiva, ainda que com algumas divergências, entre professores e alunos da EJA quanto ao uso das histórias de vida, à necessidade de estratégias pedagógicas e motivacionais, e à aplicação de metodologias combinadas na aprendizagem em leitura e produção textual.

Nos resultados referentes às histórias de vida dos alunos como estratégia de aprendizagem (Gráficos 1 e 5), observa-se que tanto professores quanto alunos demonstraram forte aceitação dessa abordagem. Entre os docentes, 70% concordaram totalmente com o uso das histórias de vida como recurso pedagógico, reconhecendo seu potencial para tornar o ensino mais significativo e contextualizado. Entre os alunos, 72% também concordaram totalmente, o que indica que percebem suas experiências pessoais como fontes valiosas de aprendizado e valorizam a possibilidade de integrá-las ao processo educativo.

No que se refere à EJA como modalidade que requer estratégias e motivação (Gráficos 2 e 6), há uma convergência de percepções entre professores e alunos. Entre os professores, 60% concordaram totalmente e 20% parcialmente, revelando a compreensão de que essa modalidade demanda abordagens diferenciadas e motivadoras para atender às especificidades dos estudantes adultos. Entre os alunos, 50% concordaram totalmente e 20% parcialmente, o que reforça a consciência de que a aprendizagem exige empenho, estímulo e estratégias adequadas. Ainda assim, uma parcela de 40% dos alunos apresentou neutralidade ou discordância parcial e total, o que reflete experiências e percepções distintas, destacando a necessidade de metodologias flexíveis e personalizadas.

Nos resultados sobre as metodologias combinadas para acionar a aprendizagem em leitura e produção textual (Gráficos 3 e 7), percebe-se uma discrepância significativa entre professores e alunos. Enquanto 80% dos professores concordaram totalmente que essas metodologias são eficazes para todos os alunos, com e sem dificuldades, entre os

alunos apenas 40% expressaram a mesma opinião. Além disso, 18% dos educandos discordaram parcial ou totalmente, revelando uma percepção mais crítica ou cética sobre a eficácia dessas práticas. Essa diferença pode ser explicada por fatores como experiências individuais, percepções sobre a didática aplicada e até mesmo pela forma como os alunos se veem inseridos no processo de aprendizagem. Esses dados reforçam a importância de um diálogo mais próximo entre professores e alunos, de modo a alinhar expectativas, adaptar metodologias e promover uma aprendizagem mais participativa e inclusiva.

Por fim, nos resultados sobre o aproveitamento das histórias de vida como forma de integrar as práticas cotidianas dos alunos da EJA (Gráficos 4 e 8), observa-se uma divergência mais acentuada. Entre os professores, 50% concordaram totalmente e 30% parcialmente, indicando que a maioria reconhece o valor pedagógico de relacionar o cotidiano dos alunos com o ensino. De modo geral, os resultados indicam que tanto professores quanto alunos valorizam a contextualização do ensino e reconhecem a importância de estratégias e metodologias diversificadas na EJA. Contudo, também evidenciam desafios relacionados à comunicação entre educadores e educandos e à necessidade de maior envolvimento dos alunos no processo de construção das práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo geral propor e analisar estratégias metodológicas que utilizem a história de vida dos alunos da EJA como recurso para facilitar a leitura e a produção textual, tendo como campo de investigação a Escola Estadual José Melo de Oliveira, em Codajás-AM. Especificamente, buscou-se identificar práticas pedagógicas já existentes, desenvolver oficinas de escrita autobiográfica e avaliar as contribuições dessas experiências para o aprimoramento da produção textual e o engajamento dos estudantes.

Os resultados demonstraram que tanto professores quanto alunos reconhecem a importância das histórias de vida como ferramenta pedagógica, com índices de concordância de 70% e 72%,

respectivamente, evidenciando uma percepção positiva sobre o valor das narrativas pessoais para a aprendizagem significativa. Também foi constatado que a EJA requer estratégias e motivação específicas, com 60% dos docentes e 50% dos discentes concordando totalmente sobre essa necessidade, o que reforça a importância de metodologias contextualizadas e sensíveis às particularidades dos alunos adultos.

A análise revelou, contudo, diferenças na percepção sobre o uso das metodologias combinadas, mais amplamente aceitas pelos professores (80%) do que pelos alunos (40%), indicando a necessidade de um diálogo mais efetivo entre educadores e educandos, a fim de alinhar expectativas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais participativo e acessível. Já em relação ao aproveitamento das histórias de vida como prática cotidiana, observou-se uma visão mais positiva entre os professores do que entre os alunos, apontando desafios quanto à valorização e à integração das experiências pessoais no ambiente escolar.

Em síntese, o estudo confirma que a integração das histórias de vida às práticas pedagógicas contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita na EJA, promovendo maior engajamento, autonomia e sentido à aprendizagem. Em termos práticos, destaca-se a necessidade de ampliar o uso de metodologias diversificadas e colaborativas, capazes de reconhecer as trajetórias dos alunos como parte essencial do processo educativo. Assim, conclui-se que o uso das histórias de vida como estratégia metodológica constitui um caminho promissor para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora na EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. M. F. *Uso De Metodologias Ativas Como Recurso Didático Para O Ensino Da Língua Portuguesa: Uma Experiência No Colégio Paulo Américo De*

ALVES, E. C. *História E Literatura: Diálogos Possíveis–7º Ano Do Ensino Fundamental De Uma Escola Municipal Em Presidente Kennedy/ES*. 2021.

ALVES, J. B. **Prática Docente: Estratégias Pedagógicas De Leitura Utilizadas No 9º Ano Do Ensino Fundamental Da Escola Rivanda Nazaré Da Silva Guimarães. Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2022.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012.

ARAÚJO, B. P. **Construindo bases sólidas: o papel da afetividade no desenvolvimento integral na creche**. 2023.

BARROS, R; MARTINS, F. **Didática e avaliação da aprendizagem aplicada à educação profissional integrada a EJA**. 2021.

CARDOSO, P. R. **Práticas de letramentos na EJA: possibilidades de conscientização e participação social**. 2021.

CRUZ, E. **O silenciamento ao direito à educação de qualidade: o ensino da expressão escrita aos estudantes do VI módulo na EJA**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

DA SILVA MENEZES, L., & DE OLIVEIRA BARBOSA, L. S. **Reforço Pré-Vestibular Comunitário Ead Para Alunos Da Eja: Preparação No Ensino De Matemática. Recima21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, 4(9), e494091-e494091**. 2023.

DE ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de Jovens e Adultos-em uma perspectiva de letramento**. Autêntica, 2018.

DE OLIVEIRA, T. B. F., SANTANA, R. L., OLIVEIRA, S. C. D. V., & DA SILVA, M. C. F. **Estratégias Metodológicas Para Estimular O Interesse Do Aluno EJA. Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA, 23(2)**. 2022.

DIAS, L. P., DA SILVA, L. E. D. P., PEZARINO, M. X. V., & LUQUETTI, E. C. F. **A Contação De História Como Prática Pedagógica No Processo De Letramento Na Educação Infantil. Revista Transformar, 17(1), 9-22**. 2023.

DIONIZIO, N. C. **Estimular A Criticidade Dos Educandos Na Eja—A Importância Do Professor Mediador De Leitura**. 2023.

DORNELES JUNIOR, E. **Novos horizontes no ensino de História: desafios, tecnologias ea criação de um MOOC**. 2024.

FERREIRA, D. B. C. **Abandono escolar na EJA durante a pandemia da Covid-19: uma análise crítica do discurso**. 2023.

FREITAS, I. C. A inclusão digital de alunos da educação de jovens e adultos intervenção pedagógica em uma escola na cidade de Coari-AM. 2024.

GONÇALVES, M. R. O. Leitura literária na sala de aula da EJA: contribuições para a aprendizagem. 2016.

NUNES, S. S. Uso Dos Gêneros Textuais Como Ferramenta Para O Letramento Em Aulas De Língua Portuguesa Na Educação De Jovens E Adultos. 2021.

PEREIRA, M. T. G. A Leitura da Literatura na Educação de Jovens e Adultos. 2013. http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_310.pdf. Acesso em, v. 14, n. 10, p. 2020.

QUEIROZ, C. C. D. S. F. Transformando A Educação De Jovens E Adultos Em Prisões: Uma Análise Da Implementação De Metodologias Ativas Na Disciplina De Física. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(8), 1535-1545. 2023.

SOUZA, D. L. Metodologias Ativas: A utilização da gamificação nos processos de ensinagem-aprendizagem na Educação Profissional de Jovens e Adultos do campus Macapá IFAP. 2023.

CAPÍTULO 14

USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS – AMAZONAS/ BRASIL NO PERÍODO DE 2024 - 2025

Silvane Gonçalves Reis

Doutora em Ciências da Educação
enavlis2018@gmail.com

Arlindo Costa

Professor Orientador

RESUMO

Este artigo derivado da respectiva tese (título acima), apresentada na UNIDA, teve como objetivo contextualizar o uso das histórias em quadrinhos (HQs) e sua significativa contribuição para os processos de alfabetização e letramento. A utilização das HQs como estratégia de aprendizagem visa aprimorar a compreensão dos alunos sobre a leitura e a escrita, inserindo-os ativamente no ciclo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as histórias em quadrinhos se configuram como um recurso didático valioso. Elementos como gibis, a abordagem do processo silábico, a identificação com personagens e a inclusão de atividades lúdicas transformam as HQs em uma ferramenta poderosa. Ao empregar esse recurso, o professor expande seu papel de mediador, conectando o material didático aos alunos e, por meio das HQs, possibilitando uma ampliação no nível de conhecimento. O impacto das histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem é notável. O uso de tirinhas e quadrinhos em geral desperta um maior interesse pela leitura nas crianças, mesmo naquelas que ainda não dominam a prática. O formato visual, os desenhos, as cores e a linguagem acessível são fatores que atraem o público infantil e funcionam como um auxílio no processo de alfabetização. O desenvolvimento deste estudo confirmou que as HQs constituem uma linguagem intrinsecamente

ligada ao contexto educacional. Elas apresentam elementos, situações e cenários que refletem a sociedade, consolidando-se como um componente essencial na trajetória de aprendizagem. A metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa foi a intervenção pedagógica utilizando a pesquisa-ação, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa. A intervenção, documentada através de um diário de campo, demonstrou que a incorporação das HQs como ferramenta pedagógica em sala de aula permite o contato com um gênero que antecede a leitura alfabética, pois seu conteúdo, estruturado em sequências ilustrativas, carrega significado intrínseco.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos. Alfabetização. Letramento

ABSTRACT

This article, derived from the thesis (title above) presented at UNIDA, aimed to contextualize the use of comic books and their significant contribution to literacy processes. The use of comic books as a learning strategy aims to improve students' understanding of reading and writing, actively engaging them in the teaching-learning cycle. In this way, comic books are configured as a valuable didactic resource. Elements such as comics, the approach to the syllabic process, identification with characters, and the inclusion of playful activities transform comic books into a powerful tool. By employing this resource, the teacher expands their role as a mediator, connecting the didactic material to the students and, through comic books, enabling an expansion in the level of knowledge. The impact of comic books on the teaching-learning process is remarkable. The use of comic strips and graphic novels in general sparks greater interest in reading among children, even those who have not yet mastered the practice. The visual format, the drawings, the colors, and the accessible language are factors that attract children and serve as an aid in the literacy process. The development of this study confirmed that comics constitute a language intrinsically linked to the educational context. They present elements, situations, and scenarios that reflect society, consolidating themselves as an essential component in the learning trajectory. The methodology chosen for the development of this research was pedagogical intervention using action research, thus

characterizing it as qualitative research. The intervention, documented through a field diary, demonstrated that the incorporation of comics as a pedagogical tool in the classroom allows contact with a genre that precedes alphabetic reading, since its content, structured in illustrative sequences, carries intrinsic meaning.

Keywords: Comic strips. Literacy. Reading and writing skills

INTRODUÇÃO

Alfabetizar em escolas públicas já é um grande desafio, devido a super lotação nas salas de aula, falta de recursos pedagógicos, falta de formação continuadas para os professores e desigualdade socioeconômicas entre os alunos, além desses fatores que já faziam parte dentro do meio educacional, o processo de alfabetização sofreu perdas significativas com a pandemia da Covid 19 e após esse fato o processo educacional continua sendo desafiado pelo alto índice de infrequência dos alunos, pouca concentração dentro das salas de aulas, falta de acompanhamento da família no processo educacional e entre outros fatores que influenciam para o baixo rendimento dos estudantes, com isso, se faz necessário intervenções que despertem o interesse e prenda a atenção do aluno durante a ação pedagógica, as histórias em quadrinhos (HQs) é um gênero textual usado nas práticas em sala de aula que chama a atenção por ter em seu contexto ilustrações que envolve o leitor, pois traz a informação de forma lúdica e simples entrelaçadas nas linguagens verbal e não verbal.

O uso das histórias em quadrinhos no ambiente escolar é uma prática que encontra respaldo legal tanto na *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) quanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (Vergueiro, 2006; Martins, 2020). De fato, os PCNs (1997) reconhecem o gênero dos quadrinhos como uma ferramenta apropriada para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos. A utilização de tal ferramenta vem desde a antiguidade, porém com o passar dos anos houve o aprimoramento, os desenhos foram ganhando cor e a linguagem escrita, com isso proporcionando a diversidade em seu campo linguístico, e a aceitabilidade no meio educacional.

O uso das histórias em quadrinhos dentro das salas de aula como intervenção podem se tornar um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem, por proporcionar aos que se apropriam dessa ferramenta inúmeras possibilidades de envolver o aluno, de um modo divertido superar suas dificuldades, pois é possível trazer para as salas de aula os assuntos do cotidiano que eles dominam e desse modo alcançar os objetivos propostos nos planos de intervenção para correção da aprendizagem. Diante disso procurou-se saber como **pergunta central:** *De que forma a intervenção com uso das histórias em quadrinhos podem contribuir no processo de alfabetização em uma Escola Estadual no município de Codajás – Amazonas/ Brasil no período de 2024 - 2025?* **As perguntas específicas são:** *De que maneira as histórias em quadrinhos podem intervir no processo de alfabetização em uma Escola Estadual no município de Codajás – Amazonas/ Brasil no período de 2024 - 2025? Qual a importância da intervenção com as histórias em quadrinhos de forma lúdica para a aprendizagem dos alunos? E quais os impactos das histórias em quadrinhos na motivação e engajamento dos alunos durante o processo de alfabetização?* A partir do problema central apresentado pela pesquisadora procedeu-se o **objetivo geral:** Avaliar de que forma o emprego das histórias em quadrinhos contribui para o processo de alfabetização em uma Escola Estadual no município de Codajás – Amazonas/ Brasil no período de 2024 – 2025.

E os objetivos específicos: Identificar como as histórias em quadrinhos podem facilitar o processo de alfabetização em uma Escola Estadual no município de Codajás – Amazonas/ Brasil no período de 2024 – 2025; Averiguar a importância da intervenção com as histórias em quadrinhos de forma lúdica para aprendizagem dos alunos; Analisar o impacto das histórias na motivação e engajamento dos alunos durante o processo de alfabetização. **A hipótese é:** Se a implementação das histórias em quadrinhos, como estratégia no processo de alfabetização, desempenha um papel importante na correção da aprendizagem, presume-se que com esse recurso pode melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão. **A justificativa** é que a alfabetização é a base de todo o conhecimento do

letramento, e quando essa base fica fragmentada acarreta prejuízos que se arrastam ao longo da formação dos estudantes, por isso a importância de intervenções nas dificuldades detectadas pelos professores. O presente estudo é uma possibilidade de encontrar meios que mais se adequem para o alinhamento da aprendizagem das crianças que não conseguiram ser alfabetizadas no período correto e o uso das histórias em quadrinhos como intervenção no processo de alfabetização é uma tentativa de intervir diretamente na necessidade dos alunos com o intuito de alcançar êxito na correção da aprendizagem dos mesmos, tendo em vista as inúmeras probabilidades que a intervenção por meio das HQs podem proporcionar ao professor descobrir meios dentro do conhecimento que o aluno já possui e assim despertar o interesse deles para leitura e escrita. O conceito de alfabetização se dá pelo domínio de ler e escrever a língua escrita, e essas são habilidades fundamentais dentro de uma sociedade que cada dia exige mais pela eficácia de seus integrantes. Para isso, torna-se necessário sanar ou diminuir os prejuízos causados por diversos fatores durante a formação escolar da criança, e assumir uma nova responsabilidade no processo de aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Embora o contato com diversas práticas de letramento comece no nascimento e se estenda pela Educação Infantil, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) estabelece que o foco da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) deve ser a alfabetização. Conforme o documento (BRASIL, 2018, p. 87), nesse período, espera-se que o estudante adquira a mecânica da leitura e da escrita, aprendendo a codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em sua representação gráfica (grafemas/letras). Este processo exige o desenvolvimento da consciência fonológica e o domínio do alfabeto em seus diferentes formatos (imprensa, cursiva, maiúsculas e minúsculas), estabelecendo as relações grafo-fônicas necessárias. A leitura e escrita requer habilidades e competências a serem desenvolvidas, e quando esse processo não acontece inúmeros desafios surgirão, tanto para os discentes, quanto para os docentes e comunidade escolar, pois necessitaram encontrar práticas inovadoras de ensino –

aprendizagem capazes de transformar a realidade atual de inúmeras crianças. Os dados foram coletados através de questionários dentro da linha de pesquisa qualitativa. O processo de intervenção para correção da aprendizagem dos alunos com o uso das histórias em quadrinhos possibilitou uma nova tentativa de desenvolver habilidades fundamentais dentro do processo de alfabetização, por ser um gênero literário, ilustrado, colorido e cheio de recursos gráficos que estimularam o interesse e a diversão, por isso é uma excelente alternativa para incentivar o aprendizado daqueles discentes que por algum motivo não conseguiu ser alfabetizado ao longo dos dois anos do ensino fundamental. Esta pesquisa possibilitou um contato mais detalhado das histórias em quadrinhos e sua construção, ou seja, da leitura e escrita de textos em suas diversas formas, principalmente por estarmos em uma época que as tecnologias dominam e a prática de leitura é reduzida.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A distinção entre alfabetização e letramento é crucial no cenário educacional, visto que ambos representam processos interligados, mas com focos e finalidades distintas. Enquanto a alfabetização está associada à aquisição das competências basilares de leitura e escrita, o letramento refere-se à capacidade de empregar essas habilidades de modo crítico e reflexivo, aplicando-as em uma variedade de contextos socioculturais.

A alfabetização consiste no estágio inicial onde o indivíduo aprende a decodificar símbolos gráficos (letras) e a correlacioná-los com os sons (fonemas), formando palavras e sentenças. Segundo Soares (2003), a alfabetização é o momento em que o aluno passa a ser capaz de "ler e escrever de maneira convencional", o que implica a aplicação das normas gramaticais e ortográficas da língua. Portanto, a alfabetização concentra-se nos aspectos técnicos da escrita e da leitura.

Em contrapartida, o letramento envolve um conceito mais abrangente, voltado para o uso crítico da leitura e da escrita no dia a dia.

Diferentemente da alfabetização, que prioriza as competências iniciais, o letramento engloba o "uso da leitura e da escrita em contextos sociais diversos, para atingir objetivos pessoais, profissionais e culturais" (Klein, 2017). Nessa visão, o letramento ultrapassa a simples decodificação, demandando a compreensão do contexto e das funções sociais inerentes aos atos de ler e escrever.

1.2 HISTÓRICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O século XIX foi fundamental para a formação das histórias em quadrinhos (HQs) como as conhecemos hoje. Durante esse período, as caricaturas e tiras de jornal começaram a ganhar popularidade, proporcionando uma fusão entre texto e imagem para contar histórias curtas, muitas vezes com humor ou críticas sociais. Esse formato de mídia encontrou um público amplo, sendo uma das formas de entretenimento mais acessíveis, tanto para as classes mais altas quanto para as populares. A combinação de ilustração e narrativa escrita permitiu um novo tipo de comunicação visual, essencial para o desenvolvimento das HQs.

Em 1905, a tira *Little Nemo in Slumberland*, de Windsor McCay, revolucionou ainda mais o campo das HQs ao introduzir novas técnicas de experimentação visual e manipulação do espaço nas páginas, McCay foi pioneiro ao explorar a transição de um quadro para outro, criando uma narrativa que foi além das limitações do formato da tira de jornal. As criações de McCay eram reconhecidas por sua sofisticação artística, com o uso de perspectivas e layouts inovadores que influenciaram gerações de quadrinistas. *Little Nemo* também mostrou a capacidade da mídia de abordar temas mais complexos e de dar aos leitores uma experiência mais imersiva e emocional, utilizando-se da arte de maneira a expandir as possibilidades narrativas do formato (MARTINS, 2021).

As HQs se tornaram um fenômeno cultural em crescimento que foi chamado a *Era de Ouro*. Com publicações semanais e mensais, os quadrinhos alcançaram um público de milhões de leitores, particularmente crianças e adolescentes, mas com uma crescente participação

de leitores adultos, o que ampliou ainda mais o mercado. A tiragem de publicações como "*Action Comics*" (onde Superman foi introduzido) e "*Detective Comics*" (onde Batman apareceu pela primeira vez) alcançava números impressionantes, e as editoras começaram a perceber o enorme potencial de lucro no setor (Thompson, 2019).

1.2.1 Gibis no Processo de Alfabetização

O uso de gibis no processo de alfabetização apresenta-se como uma ferramenta didática de grande valor, pois alia o aspecto visual das ilustrações à expressão textual, proporcionando uma experiência lúdica e envolvente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. As histórias em quadrinhos possuem características que as tornam adequadas para esse contexto educacional: narrativa curta, linguagem acessível, personagens cativantes e a integração entre texto e imagem. Esses elementos colaboram para despertar o interesse das crianças pela leitura, facilitando a compreensão de estruturas textuais, narrativas e dialógicas.

1.3 USO DOS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O uso de quadrinhos como ferramenta pedagógica tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente por seu potencial de articular imagem e texto na construção do conhecimento, tradicionalmente são associados ao entretenimento, passaram a ser reconhecidos como recursos significativos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo por sua capacidade de engajar os alunos e facilitar a compreensão de conteúdos diversos.

Segundo Ramos (2020), "[...]os quadrinhos possuem um poder comunicativo singular, combinando linguagem verbal e visual de forma integrada, o que permite múltiplas leituras e interpretações". Essa característica os torna especialmente eficazes em contextos escolares, onde é necessário considerar diferentes estilos de aprendizagem.

A linguagem das HQs aproxima-se da cultura juvenil contemporânea, contribuindo para o aumento do interesse dos estudantes pelas

atividades escolares. Para Vergueiro e Ramos (2021), "[...] a presença dos quadrinhos na sala de aula representa uma ponte entre a cultura escolar e a cultura dos alunos, promovendo maior identificação com os conteúdos".

Do ponto de vista da alfabetização visual e letramento multimodal, os quadrinhos oferecem uma experiência rica. Como afirmam Rojo e Moura (2019), "os multiletramentos envolvem não apenas a leitura da palavra, mas também a leitura de imagens, sons e gestos, o que torna os quadrinhos instrumentos privilegiados nesse processo".

Nos componentes curriculares como Língua Portuguesa, História e Ciências, os quadrinhos podem funcionar como recurso didático complementar, estimulando a leitura crítica, a interpretação textual e o desenvolvimento da criatividade. Conforme ressalta Costa (2022), "os quadrinhos podem ser usados para trabalhar gêneros textuais, desenvolver habilidades de análise crítica e incentivar a produção escrita". Entretanto, o uso pedagógico dos quadrinhos requer planejamento e intencionalidade. Segundo Silva e Ferreira (2021), "não basta incluir os quadrinhos no material didático; é preciso que sua utilização esteja alinhada aos objetivos pedagógicos, garantindo uma mediação significativa entre o professor e o aluno".

2 METODOLOGIA

Como metodologia a pesquisadora apresentou aos alunos do 3º ano do ensino fundamental que necessitavam de intervenção no processo de alfabetização as histórias em quadrinhos relacionadas aos contos de fadas, o discente se apropriou com segurança da estrutura e linguagem das HQs, pôs de início a criação das histórias voltadas para realidade de cada aluno, usando temas como família, o lugar onde mora, onde me sinto amado(o), após a criação foi feita as análises das sequências das imagens, as correções da ortografia e a história foi reescrita, e apresentada aos professores da turma, no intuito de mostrar o resultado obtido com a intervenção.

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho de

Medeiros Raposo, que fica localizada na Avenida Getúlio Vargas, 508 – Centro, no município de Codajás – Am/Brasil e professores que trabalham com a referida turma.

O projeto será desenvolvido na linha de pesquisa quanti – qualitativa, por se tratar de um estudo que abrange três grupos importantes, que foram desafiados a se encaixar a uma nova metodologia de ensino – aprendizagem. Segundo Minayo (1994, p.22): “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”



FONTE: Adaptado de Sampieri, Collado e Lúcio (2013)

Os sujeitos da pesquisa foram alunos regularmente matriculados no 3º ano do ensino fundamental I, na Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, a faixa etária dos alunos variam de 8 e 9 anos de idade, participaram do estudo 15 alunos e 5

professores atuantes na escola. A amostra foi definida de forma intencional e não probabilística, conforme os princípios da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, que priorizam a profundidade da análise em contextos específicos.

Nesta pesquisa-ação, foram adotadas técnicas de coleta de dados que favoreceram a participação ativa dos sujeitos envolvidos e possibilitaram uma análise contínua e reflexiva do processo. Como principal instrumento, utilizamos o questionário impresso, por ser uma ferramenta amplamente empregada em estudos educacionais, permitindo reunir informações de forma estruturada e objetiva.

Foi aplicado um diagnóstico inicial com os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, com o apoio dos professores, visando identificar os alunos que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. Com base nesses resultados, foram selecionados os participantes da pesquisa.

Em seguida, estabeleceu-se contato com os pais ou responsáveis legais dos alunos selecionados, para apresentar os objetivos e procedimentos do estudo. Nessa ocasião, foi solicitado o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1.1 Questionário:

P1- O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

53% dos alunos consideram que o principal atrativo das HQs é sua capacidade de chamar a atenção, isso demonstra como esse gênero textual consegue capturar o interesse das crianças de forma imediata, aspecto fundamental para o engajamento durante a aprendizagem. Além disso, os 40% que destacaram o texto ilustrado, reforçam a

importância da integração entre imagem e palavra, para o desenvolvimento da leitura e a compreensão do conteúdo.

Por outro lado, apenas 7% dos alunos valorizaram a possibilidade de abordar assuntos do cotidiano, e nenhum mencionou a linguagem simples, o que pode indicar que esses aspectos, embora relevantes do ponto de vista pedagógico, não são os primeiros a serem percebidos pelas crianças. Isso sugere que o impacto inicial das HQs está mais ligado à sua forma de apresentação do que ao conteúdo em si, mas, mesmo assim, o conjunto da obra — que une atratividade, ilustrações e narrativa sequencial — se mostra um recurso eficaz na intervenção alfabetizadora. Esse dado corrobora a ideia de que as HQs são aliadas no ambiente escolar, principalmente por despertarem o interesse e favorecerem o envolvimento dos alunos no processo de leitura e escrita.

P2- COMO VOCÊ SE SENTE AO LER UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS?

67% dos discentes sentiram o despertar de sua criatividade em criar novas histórias, era perceptível a empolgação durante as produções, evidenciando o grande potencial das HQs em estimular a imaginação e a autoria dos estudantes, colocando em imagens algo que já tinham vivenciado ou seja do seu cotidiano, 20% sentiram – se encantado pelo enredo que envolve as histórias em quadrinhos, o que reforça o caráter lúdico e inspirador desse gênero textual tão importante para o fazer pedagógico.

P3- QUAIS PERSONAGENS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS VOCÊ MAIS GOSTOU?

87% dos alunos gostaram de todos os personagens apresentados durante a intervenção, é válido ressaltar que o entusiasmo maior era quando deixava livre para que escolhessem um fato que marcou sua vida. Esse resultado demonstra um alto nível de aceitação e envolvimento por parte dos discentes com a diversidade de personagens e o universo narrativo explorado. Isso comprova que, para além dos tradicionais contos de fadas, as histórias em quadrinhos se apresentam como uma ferramenta eficaz, pois é capaz de abordar histórias que marcam a infância de forma resumida e imagens precisas, e além

abordar uma ampla gama de temas relevantes no contexto escolar, preferência pela variedade de personagens reforça a importância de se trabalhar com diferentes tipos de textos e imagens no processo de alfabetização.

Por outro lado, 13% dos alunos optaram exclusivamente pela Turma da Mônica.

P4- AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS AJUDARAM A MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE LEITURA?

que 80% dos alunos afirmaram gostar do método utilizado, enquanto 20% declararam preferir outra abordagem para aprender. Nenhum participante indicou desinteresse ou baixa aceitação, o que comprova um alto índice de receptividade à proposta aplicada durante a intervenção pedagógica.

P5- QUAL FOI SUA PARTE FAVORITA NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS?

54% dos alunos optaram pela ilustração como o aspecto que mais chamou sua atenção durante a construção das histórias em quadrinhos, era perceptível a diversão e entusiasmo durante a mesma, todos os discentes empenhavam – se em dar o seu melhor e ver sua evolução despertava cada vez mais interesse e envolvimento. Em seguida com 33% a combinação da linguagem verbal e não verbal, os discentes que optaram por essa opção foram aqueles que estavam iniciando o processo da escrita de palavras simples, enquanto 13% destacaram o texto voltado para sua realidade. Nenhum aluno respondeu que não gostou da atividade.

P6- VOCÊ ACHA QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SÃO UMA FORMA DIVERTIDA DE APRENDER?

As respostas revelam unanimidade na percepção dos discentes quanto ao potencial lúdico e educativo das histórias em quadrinhos, evidenciado pelo fato de que 100% concordaram que elas representam uma forma divertida de aprender. É válido ressaltar que as histórias em quadrinhos envolveram tanto os alunos, que durante a realização da pesquisa o índice de infrequência quase zerou

P7- COMO VOCÊ ACHA QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PODEM AJUDAR NA SUA CRIATIVIDADE?

O gráfico acima evidencia que a maioria dos alunos 53% reconhece o uso da imaginação para criar histórias como a principal forma de estímulo criativo proporcionado pelas HQs. Outros 27% apontam os desenhos como fator predominante, enquanto 20% acreditam que a criatividade é estimulada pelo conjunto da obra (texto e imagem). É relevante destacar que nenhum dos participantes respondeu que as histórias em quadrinhos não ajudam em nada, o que reforça sua aceitação positiva como instrumento pedagógico.

P8- QUAIS OS IMPACTOS AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS CAUSARAM NO SEU APRENDIZADO?

40% dos alunos indicaram que as HQs estimularam a leitura e a escrita, seguido por 33% que afirmam que desenvolveram a criatividade a partir do contato com esse gênero textual. Já 27% dos participantes consideram que todas as alternativas citadas (leitura e escrita, criatividade e compreensão visual) foram impactadas positivamente. Importante destacar que nenhum aluno respondeu que as HQs melhoraram apenas a compreensão visual.

P9- AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS AJUDARAM A DESPERTAR SEU INTERESSE PELA LEITURA E ESCRITA?

93% dos alunos responderam “sim”, confirmando que as HQs foram um fator motivador no desenvolvimento do gosto pela leitura e pela produção escrita. Apenas 7% concordaram parcialmente, enquanto nenhum aluno escolheu as opções “não” ou “discordo parcialmente”, o que reforça a eficácia da utilização das histórias em quadrinhos como recurso didático.

P10- COMO FOI SUA EXPERIENCIA COM O GÊNERO TEXTUAL QUADRINHAS?

40% consideraram ótima. Importante destacar que nenhum aluno classificou a vivência como ruim ou péssima, o que demonstra uma recepção altamente positiva ao trabalho com HQs durante a intervenção pedagógica.

P11- A PARTIR DA SUA OBSERVAÇÃO, HOUVE AVANÇOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS POR MEIO DAS HQS?

De acordo com os dados apresentados, 80% afirmaram que os avanços foram significativos e visíveis, enquanto 20% consideraram

que houve avanços, ainda que de forma moderada. Nenhum dos participantes indicou que apenas poucos alunos apresentaram melhorias ou que não houve avanços relevantes.

P12- QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O USO DAS HQS COMO INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

80% consideram que essa estratégia constitui uma ferramenta extremamente útil e eficiente, enquanto 20% a classificam como válida, mas ressaltam a necessidade de ser utilizada em articulação com outros recursos pedagógicos. Importante destacar que não houve registros nas alternativas que questionam sua eficácia ou que apontam fragilidades significativas em sua aplicação.

P13- AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PODEM SER UMA FERRAMENTA EFICAZ PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO E A COMPREENSÃO DE TEXTOS?

100% SIM

P14- QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS QUE VOCÊ ENFRENTA AO INCORPORAR HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

100% destacaram a carência de recursos instrucionais apropriados como o maior desafio para inserir histórias em quadrinhos em suas práticas educativas.

P15- COMO VOCÊ INTEGRA O USO DO GÊNERO TEXTUAL HQ AO CURRÍCULO ESCOLAR?

60%, relatou utilizar as HQs como atividade complementar de leitura, o que demonstra que elas vêm sendo empregadas, sobretudo, como recurso de apoio, capaz de enriquecer as práticas já existentes, mas ainda não plenamente incorporadas ao planejamento pedagógico como método de intervenção para correção da aprendizagem.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A intervenção inovadora é fundamental para despertar o interesse dos alunos, e o uso de Histórias em Quadrinhos (HQs) superou as expectativas. Tanto alunos quanto professores observaram os avanços alcançados ao longo da intervenção. Os dados confirmam que as

HQs são facilitadoras eficazes, amplamente aceitas: Apelo Visual e 'Gancho' Inicial: A alta valorização da capacidade de chamar a atenção (53%) e do texto ilustrado (40% no Gráfico 1) e da ilustração (54% no Gráfico 5) reforça o apelo visual como um 'gancho' inicial crucial para a alfabetização. A combinação de linguagem verbal e não verbal é destacada como um facilitador na construção do sentido (Gráfico 5 - 33%). Estímulo a Habilidades Linguísticas: O Gráfico 8 mostra que a maioria dos alunos percebeu um estímulo na leitura e escrita (40%) e na compreensão visual (33%), além da criatividade. Isso confirma que o recurso atua sobre habilidades linguísticas, e não apenas na interpretação de imagens. Validação Docente e Avanço Significativo: O Gráfico 11 e 13 validam o impacto: 100% dos professores reconheceram a ocorrência de avanços na aprendizagem (sendo 80% classificados como 'significativos e visíveis'), e classificaram as HQs como uma ferramenta eficaz para promover a alfabetização e a compreensão de textos. O avanço de alunos que estavam nas fases pré-silábica ou silábica-alfabética reforça a capacidade das HQs de funcionarem como ponte de aprendizado. Essa eficácia encontra suporte na teoria de Batista (2020). A estrutura fragmentada dos quadrinhos — com pequenas unidades de texto, recursos visuais e pistas contextuais — cria uma 'zona de desenvolvimento proximal' que estimula o aluno a avançar cognitivamente com segurança.

CONCLUSÃO

As HQs fornecem ao aluno a liberdade necessária para expressar, com suas próprias palavras, a ideia de um episódio histórico ou a visão de uma obra. Além disso, as HQs tornam-se um complemento ideal para despertar o interesse dos estudantes por tópicos relacionados à literatura clássica, auxiliando-os a adquirir o hábito da leitura, que se mostra cada vez mais desafiador nos dias atuais. Especificamente na área de Literatura, as HQs podem contribuir significativamente para a leitura e compreensão de temas considerados cansativos – em especial na absorção das diversas obras e escolas literárias –, proporcionando um ensino significativo e relevante para todos os envolvidos. Os

resultados da pesquisa são considerados válidos e significantes, pois eles cumprem o objetivo geral de desenvolver habilidades e competências relacionadas ao conhecimento da literatura, por meio da construção de histórias em quadrinhos. A intervenção pedagógica baseada no uso das Histórias em Quadrinhos (HQs) demonstrou ser uma ferramenta de elevada eficácia, consolidando o cumprimento dos objetivos propostos neste estudo. Em primeiro lugar, a pesquisa confirmou o papel das HQs como elemento catalisador de motivação e engajamento. Os resultados das perguntas 4 e 9, com a aprovação majoritária do método e o reconhecimento de que as HQs despertam o interesse pela leitura e escrita em 93% dos alunos, atestam sua capacidade de atrair os discentes e formar vínculos afetivos (PERGUNTA 3), essenciais para o envolvimento contínuo. Em segundo lugar, a análise demonstrou que a ludicidade nas HQs atua como um elemento estruturante para a aprendizagem significativa. A totalidade dos participantes (100%) reconheceu a intervenção como uma forma divertida de aprender (PERGUNTA 6). O caráter lúdico impulsionou a criatividade e a autoria (perguntas 2 e 7), fortalecendo a produção textual e a autoconfiança, conforme embasado teoricamente por Martins (2020). Por fim, o estudo validou a eficácia das HQs como ponte de aprendizado e ferramenta de alfabetização. O impacto foi validado pelos docentes (PERGUNTA 13), com 100% dos professores reconhecendo avanços (sendo 80% classificados como significativos). Tais avanços, notados especialmente em alunos nas fases iniciais da escrita, reforçam a capacidade das HQs de atuar diretamente nas lacunas de aprendizagem, simplificando a correlação de conteúdos e criando uma "ZDP" (BATISTA, 2020) que facilita o avanço cognitivo e a compreensão de textos.

REFERÊNCIAS

- ABEL, R. **A Revolução dos Quadrinhos: Marvel e o Renascimento dos Super-Heróis**. São Paulo: Editora XYZ, 2020.
- ACEVEDO, Juan. **Como fazer história em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990.

ALVES, J.M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.21, n.3, 2001. Disponível em: Acesso em: 14 fev. 2024.

BATISTA, Ana Paula. “HQs como recurso de mediação na alfabetização: entre imagens e palavras”. **Revista Horizontes da Educação**, v. 25, n. 3, p. 52–67, 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 22. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COSTA, Ana Luíza. **Quadrinhos em sala de aula: estratégias para o ensino da linguagem**. São Paulo: Cortez, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1996.

CAPÍTULO 15

CRITÉRIOS EMPREGADOS NA ALOCAÇÃO DAS VERBAS DO FUNDEB PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REMUNERAÇÃO DOS GESTORES PARTICIPANTES DE CURSOS DE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANAUS / AMAZONAS – BRASIL, NO PERÍODO DE 2024 A 2025

CRITERION USED IN ALLOCATING FUNDEB FUNDS FOR PUBLIC POLICIES REGARDING THE REMUNERATION OF MANAGERS PARTICIPATING IN TRAINING COURSES IN THE MUNICIPALITY OF MANAUS / AMAZONAS – BRAZIL, FROM 2024 TO 2025

Francisco Hermes Cavalcante de Lima

francisco.cavalcante@semed.manaus.am.gov.br

RESUMO

A utilização das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tem se configurado como elemento central nas políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade educacional no Brasil. No município de Manaus, entre 2024 e 2025, destaca-se a aplicação de recursos para a formação continuada de gestores escolares, integrando capacitação profissional, valorização salarial e construção de práticas de gestão mais democráticas. A pesquisa analisa os critérios adotados na alocação dessas verbas para cursos de formação de gestores, buscando compreender a relação entre desenvolvimento profissional, gestão participativa e impactos sobre os processos administrativos, pedagógicos e na qualidade da educação básica. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os critérios utilizados na alocação das verbas do FUNDEB para as políticas públicas de remuneração dos gestores que participam de cursos de formação, com o objetivo de desenvolver práticas de gestão participativa, democrática e transparente nas escolas, contribuindo para a aprendizagem efetiva dos estudantes no município de Manaus/Amazonas-Brasil, durante o período de 2024 a 2025. A

metodologia adotou uma abordagem mista, com análise qualitativa e quantitativa, utilizando levantamento documental, revisão bibliográfica e aplicação de questionários a professores, pedagogos e gestores das escolas de ensino infantil e fundamental I e II, da cidade de Manaus (AM). A pesquisa integra análise teórica, coleta de dados primários e secundários e avaliação estatística, buscando articular resultados objetivos e interpretações críticas para compreensão da temática. Os resultados indicam que a participação dos gestores em cursos de formação continuada, financiados pelo FUNDEB, contribuiu para práticas de gestão mais democráticas, melhoria na tomada de decisões e maior eficiência na utilização dos recursos educacionais. Verificou-se, ainda, que a vinculação entre formação profissional e valorização salarial incentivou o engajamento dos gestores, impactando positivamente a organização pedagógica e administrativa das escolas. A análise evidenciou avanços na transparência do uso das verbas públicas, bem como no fortalecimento das políticas de formação continuada, embora persistam desafios relacionados à padronização de critérios e à ampliação do acesso aos programas. Em suma, destaca-se a relevância da integração entre formação continuada, valorização profissional e gestão democrática para a consolidação de políticas educacionais eficazes. Recomenda-se a expansão dos programas de capacitação, a criação de indicadores para monitoramento de resultados e o fortalecimento da participação da comunidade escolar no processo decisório, assegurando a sustentabilidade das ações e a melhoria da qualidade do ensino no município de Manaus.

Palavras-chave: FUNDEB. Gestão escolar. Formação continuada. Políticas públicas. Valorização profissional.

ABSTRACT

The use of funds from the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Enhancement of Education Professionals (FUNDEB) has become a central element in public policies aimed at improving the quality of education in Brazil. In the municipality of Manaus, between 2024 and 2025, the application of resources for the continuing education of school administrators stands out, integrating

professional development, salary increases, and the construction of more democratic management practices. This research analyzes the criteria adopted in the allocation of these funds for training courses for administrators, seeking to understand the relationship between professional development, participatory management, and impacts on administrative and pedagogical processes and the quality of basic education. The overall objective of the research was to analyze the criteria used in the allocation of FUNDEB funds for public policies regarding the remuneration of managers who participate in training courses, with the aim of developing participatory, democratic and transparent management practices in schools, contributing to the effective learning of students in the municipality of Manaus/Amazonas-Brazil, during the period of 2024 to 2025. The methodology adopted a mixed-methods approach, with qualitative and quantitative analysis, using document analysis, literature review, and questionnaires administered to teachers, pedagogues, and administrators of early childhood and elementary schools (grades 1-5 and 6-9) in the city of Manaus (AM). The research integrates theoretical analysis, primary and secondary data collection, and statistical evaluation, seeking to articulate objective results and critical interpretations for understanding the subject matter. The results indicate that the participation of administrators in continuing education courses, funded by FUNDEB (National Fund for the Development of Basic Education), contributed to more democratic management practices, improved decision-making, and greater efficiency in the use of educational resources. It was also found that the link between professional development and salary increases encouraged the engagement of administrators, positively impacting the pedagogical and administrative organization of the schools. The analysis revealed progress in the transparency of the use of public funds, as well as in the strengthening of continuing education policies, although challenges related to the standardization of criteria and the expansion of access to programs persist. In short, the relevance of integrating continuing education, professional development, and democratic management for the consolidation of effective educational policies is highlighted. The expansion of training programs, the creation of indicators for monitoring results, and the strengthening of the

participation of the school community in the decision-making process are recommended, ensuring the sustainability of actions and the improvement of the quality of education in the municipality of Manaus.

Keywords: FUNDEB. School management. Continuing education. Public policies. Professional development.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre os critérios empregados na alocação das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para as políticas públicas de remuneração dos gestores que participam de cursos de formação, oferecidos pela Escola de Gestores no município de Manaus, Amazonas – Brasil, no período de 2024 a 2025, surgiu em decorrência do meu trabalho como Conselheiro do FUNDEB no Estado do Amazonas no período de 2009 a 2017 e também devido à proposição de um artigo de Pós-Graduação, em 2021, Mestrado de 2023, por este pesquisador, que versou sobre o assunto.

Assim, esta pesquisa tem como prioridade responder o questionamento: como qualificar novos professores e pedagogos para atuarem na Gestão Escolar das escolas do ensino infantil e fundamental no Município de Manaus/Amazonas-Brasil? E também com a finalidade de socializar, discutir e analisar situações vivenciadas no interior das escolas, de forma a interagir para melhoria da minha formação.

No que tange ao direcionamento da pesquisa, a questão central proposta é: Quais critérios são empregados na utilização das verbas do FUNDEB para definir as políticas públicas de remuneração dos gestores que participam de cursos de formação no município de Manaus, Amazonas-Brasil, no período de 2024 a 2025? As questões específicas que orientam a investigação desdobram-se da seguinte forma 1) Quais os critérios existem nas Políticas Públicas de Formação de Participativas de Gestores escolares do ensino infantil e ensino fundamental I e II no município de Manaus/Amazonas/Brasil? 2) Como funciona a Política de remuneração com as verbas do Fundeb para os gestores das unidades escolares do ensino Infantil e no ensino fundamental I e II do

município de Manaus/Amazonas-Brasil? 3) Qual é a participação dos professores e pedagogos na gestão escolar, em cursos de formação por meio da escola de gestores, para a melhoria salarial e do ensino-aprendizagem nas escolas do município de Manaus, Amazonas, Brasil?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os critérios utilizados na alocação das verbas do FUNDEB para as políticas públicas de remuneração dos gestores que participam de cursos de formação, com o objetivo de desenvolver práticas de gestão participativa, democrática e transparente nas escolas, contribuindo para a aprendizagem efetiva dos estudantes no município de Manaus/Amazonas-Brasil, durante o período de 2024 a 2025. Os objetivos específicos delineados são: Identificar os principais critérios adotados nas políticas públicas de formação de gestores escolares para o ensino infantil e os ensinos fundamental I e II no município de Manaus/Amazonas, Brasil. Reconhecer as políticas de remuneração financiadas pelas verbas do FUNDEB e avaliar seu impacto nas melhorias do ensino-aprendizagem e nos salários dos gestores das unidades escolares de ensino infantil e fundamental I e II em Manaus/Amazonas, Brasil. Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática através de cursos de formação continuada na escola de gestores, visando contribuir para as melhorias na educação e na aprendizagem efetiva dos alunos no município de Manaus/Amazonas, Brasil.

Justifica-se a tese por considerar os efeitos e resultados de uma boa formação em gestão escolar, identificando as contribuições e mudanças decorrentes das políticas públicas nesse quesito, por dialogar com outras pesquisas que falam sobre os critérios adotados nas Políticas Públicas de Formação de Gestores Escolares, ressaltando a importância do ponto de vista científico.

As hipóteses da pesquisa são: 1) Eficiência de Alocação: A alocação eficiente das verbas do FUNDEB está diretamente relacionada à melhoria das práticas de gestão nas escolas de Manaus, contribuindo para um aumento significativo na qualidade do ensino-aprendizagem. 2) Impacto da Formação Continuada: A participação dos gestores em cursos de formação continuada, financiados pelas verbas do FUNDEB,

resulta em práticas de gestão mais democráticas e transparentes, que são essenciais para a melhoria salarial e educacional no município de Manaus. 3) Conhecimento e Utilização de Recursos: O nível de conhecimento dos gestores sobre a utilização das verbas do FUNDEB está correlacionado com a implementação de políticas públicas mais eficazes para a remuneração e capacitação dos gestores, impactando na qualidade geral da gestão escolar.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 POLÍTICAS PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

No que concerne à implementação da Escola de Gestores como política pública educacional, esta é importante para atender aos objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com Luck (2001), os gestores participativos operam com base no conceito de autoridade compartilhada, em que o poder é delegado aos representantes da comunidade escolar, e as responsabilidades são assumidas de forma colaborativa por todos os envolvidos.

Ao examinar a Constituição de 1988, nos artigos que abordam a educação escolar (art. 205 ao art. 214) e a LDB/1996, constata-se que essa legislação não trata das questões relacionadas à formação continuada de gestores da Educação Básica. A única referência direta feita a essa formação para essa categoria profissional é a exigência de formação inicial em graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação para assumir cargos administrativos (Brasil, 1996). Da mesma forma, o gestor (diretor) precisa expandir seus conhecimentos, visando liderar a escola rumo à gestão democrática e à efetivação da qualidade educacional (Rodrigues et al., 2017).

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva foram implementados outros programas por meio de formação continuada, incluindo o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que teve início em 2005. Seu objetivo foi capacitar diretores, vice-diretores e coordenadores educacionais que atuam nas escolas públicas

de educação básica das redes públicas de ensino, por meio de cursos de especialização (lato sensu), visando aprimorar tanto o trabalho pedagógico quanto o administrativo dos profissionais (Brasil, 2005).

O envolvimento das organizações educacionais no programa promove a gestão democrática, garantindo a participação ativa de diferentes atores no processo decisório. Essa abordagem contribui para assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade social, ao incorporar diversas perspectivas e necessidades na formulação e implementação de políticas educacionais.

1.1.1 Políticas públicas para formação de gestores escolares no Brasil

A formação contínua permite que os profissionais da educação atualizem e adquiram novos conhecimentos, tornando-se essencial no trabalho docente, visto que os educadores interagem com múltiplas áreas do saber e em diversos contextos socioculturais (Machado, 2000). Da mesma forma, o gestor (diretor) deve constantemente expandir seu conhecimento para orientar a escola em uma gestão democrática e garantir a qualidade educacional a que todos têm direito.

O diretor exerce uma função determinante na escola, uma vez que tem uma influência direta, que pode ser tanto positiva quanto negativa. É o diretor quem responde pela organização da escola, incluindo a administração do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões pedagógicas e administrativas, bem como pela interação com a comunidade escolar e pelas relações interpessoais.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram implementadas políticas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, por meio de dois programas: "A Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (RENAGESTE) e o Programa de Capacitação a Distância Para Gestores Escolares (PROGESTÃO) (Teixeira, 2011, p.18). A RENAGESTE é uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), estabelecida em agosto de 1996, voltada para a formação de diretores educacionais.

O projeto orienta ações com base na formação e atuação de uma rede nacional de profissionais envolvidos na gestão da educação,

abrangendo sistemas públicos de ensino nos níveis escolar, regional e estadual. A meta desse programa era promover um avanço qualitativo na educação pública brasileira, por meio de um novo modo de relacionamento entre as instituições educacionais e a sociedade, além de efetivar a mobilização das forças culturais presentes na escola para a construção de um projeto educacional eficiente (Brasil, 2009).

1.2 A QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS PARA ATUAREM NA GESTÃO ESCOLAR EM MANAUS

Por meio de uma formação adequada do gestor escolar, busca-se alterar os caminhos da educação, com gestores detentores de visão refinada e discernimento crítico da situação educacional vigente. É necessário que o gestor estimule seu grupo de trabalho e a comunidade local a participarem ativamente de uma gestão democrática, visando definir o modelo educacional desejado.

De acordo com Paro (2011), a formação adequada do gestor escolar deve incluir também a preparação para que a prática pedagógica seja realizada de forma intencional por meio de projetos. Um PPP eficaz deve combinar o real com o necessário e a prática com a teoria, considerando o contexto social específico da escola sem promover dualidades educacionais, mas sim reforçando o senso crítico e participativo dos alunos. O aspecto pedagógico é fundamental, sendo a base, a articulação e a objetivação entre os diferentes tipos de conhecimento e disciplinas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter descritivo, exploratório, com delineamento de estudo de caso e pesquisa bibliográfica, por tratar de um tema previamente examinado em outras investigações. O foco recai sobre os critérios utilizados na aplicação das verbas do FUNDEB em políticas públicas voltadas à remuneração de gestores que participam de cursos de formação, promovidos pela Escola de Gestores na Formação e Valorização de professores e dirigentes escolares.

Adotou-se o método misto, com a utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos, permitindo uma análise mais ampla sobre a Escola de Gestores. O estudo baseado em métodos mistos articula diferentes procedimentos dentro de uma única investigação. Quando estruturado como programa, ocorre a combinação de métodos em um conjunto de pesquisas interligadas. A integração entre os estudos se estabelece por meio de conexões entre os trabalhos, formando uma sequência investigativa estruturada (Silva, 2023).

A pesquisa foi realizada com docentes e conselheiros da SEMED, localizada na Endereço: Avenida Mário Ypiranga, nº 2358. Bairro: Parque Dez de Novembro, Cidade de Manaus. Estado do Amazonas. A SEMED tem as origens nos idos de 1970, quando o então governador do Estado, Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou para o município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário estruturado para os professores e gestores da SEMED, elaborado conforme os objetivos propostos. O instrumento buscou captar percepções, práticas e experiências relacionadas ao tema investigado.

A análise dos dados obtidos por meio da coleta presencial permitiu observar aspectos relevantes do cotidiano escolar, relacionados à execução das políticas públicas vinculadas ao FUNDEB. A aplicação de questionários estruturados possibilitou o levantamento de informações objetivas sobre o perfil dos participantes, abrangendo dados como formação, tempo de atuação e percepção sobre os recursos repassados. A análise documental forneceu subsídios para identificar como as diretrizes foram incorporadas nos documentos institucionais, contribuindo para a compreensão do alinhamento entre teoria e prática nas unidades escolares visitadas.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PEDAGOGOS E PROFESSORES

P1- Na sua opinião, as verbas do Fundeb contribuem na Formação, Valorização dos professores e pedagogos para a melhoria da educação?

De acordo com o gráfico 1, verifica-se que a maioria dos participantes, 21 (84%), considera que as verbas do FUNDEB contribuem para a formação e valorização de professores e pedagogos, promovendo melhorias na educação. Apenas 1 (4%) não identifica essa contribuição, enquanto 3 (12%) apontam impacto limitado. O quadro evidencia a percepção positiva quanto à aplicação dos recursos na formação profissional e na valorização da carreira docente.

O demonstrativo da aplicação dos recursos do FUNDEB no período compreendido entre 2020 e 2024 evidencia variações na arrecadação e na distribuição orçamentária. No exercício de 2020, a receita alcançou R\$ 903.947.756,77, destinando-se 71,56% para despesas com pessoal do magistério, valor superior ao limite mínimo estabelecido em 60%.

P2- Como professor você conhece com são aplicadas as verbas do Fundeb no Manaus/Amazonas-Brasil?

Verificou-se que apenas 10 (40%) dos professores afirmaram ter conhecimento sobre a forma de aplicação das verbas do FUNDEB no município de Manaus/Amazonas. Do total, 12 (48%) declararam possuir entendimento parcial sobre a destinação dos recursos, enquanto 3 (12%) indicaram ausência completa de informações sobre o tema. Os dados mostram que a compreensão dos docentes acerca da utilização dos recursos permanece limitada.

O número expressivo de respostas, apontando conhecimento parcial, sugere carência de iniciativas voltadas à transparência e ao acesso às informações financeiras da educação. A ausência de informações relatada pelos participantes reforça a necessidade de mecanismos capazes de ampliar a clareza sobre a gestão orçamentária.

Ao considerar os professores que declararam conhecer a aplicação das verbas, observam-se avanços restritos na disseminação das informações. A criação de espaços de formação e de participação coletiva pode ampliar a compreensão dos profissionais e fortalecer o controle social das políticas educacionais.

P3- Escola de Formação de Gestores da SEMED/Manaus pode incentivar que novos professores e pedagogos entre na gestão escolar?

Os resultados indicam que 22 (88%) dos participantes acreditam que a Escola de Formação de Gestores da SEMED/Manaus pode incentivar professores e pedagogos a ingressarem na gestão escolar. Um total de 2 (8%) apontou que o incentivo poderia ocorrer em momento posterior, enquanto 1 (4%) manifestou posição contrária. O cenário evidencia percepção ampla quanto ao potencial da instituição para ampliar a participação de novos profissionais na área administrativa.

De modo qualitativo, a maioria das respostas demonstra reconhecimento da formação continuada para preparar docentes e pedagogos para funções de liderança. Parte dos entrevistados indica, no entanto, que ainda existem reservas quanto à efetividade do processo ou defendem que a implementação ocorra em outro momento.

Segundo Carolino et al. (2024), a formação continuada dos gestores escolares deve contemplar e ultrapassar o conhecimento pedagógico, alcançando questões específicas à função que forneçam subsídios para gerir decisões, ações e avaliação do cenário, visando ao adequado andamento da escola. A proposta de formação, estruturada pela prática profissional, precisa contemplar aspectos de liderança, gestão financeira e processos administrativos, entre outros, possibilitando articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

Quadro 1 - Os principais programas e atividades que devem ser oferecidas pela Escola de Gestores na valorização e no desenvolvimento profissional dos novos gestores em Manaus?

Professores	4) Quais são os principais programas e atividades que devem ser oferecidas pela Escola de Gestores na valorização e no desenvolvimento profissional dos novos gestores em Manaus?
P1	Cursos de aperfeiçoamento e especialização em gestão escolar. Melhorando cada vez mais a qualidade da educação na cidade de Manaus.
P2	Houve um curso de formação de novos gestores chamada trilha formativa

P3	Programa de valorização e reconhecimento da Gestão Escolar; Programa de liderança transformadora e Oficinas temáticas
P4	As tecnologias
P5	Inteligência emocional
P6	Formação na área psicológica.
P7	Treinamento e cursos, Mentorias e coachings E Workshops e palestras.
P8	Programas que trabalham a inteligência emocional, social, assédio moral. Questões acerca da liderança, motivação, empatia. Governabilidade e Governança.
P9	Ações que capacitam a operar os sistemas e entender as demandas de cada verba.
P10	Programas de formação inicial e continuada, como cursos estruturados sobre gestão pedagógica, administrativa e financeira, formações em liderança educacional de mediação de conflito e gestão de pessoas, oficinas e treinamentos voltados para educação inclusiva e práticas antidiscriminatória, trocas de experiências com fórum e seminário, treinamento sobre uso de ferramentas digitais para educação escolar, e principalmente apoio ao bem estar do gestor, como programa de alto cuidado e prevenção de estresse ocupacional.
P11	Gestar com inovação tecnologia, gestar com transparência as verbas públicas, Estudo do Estatuto do magistério.
P12	Formação em Liderança e Gestão Estratégica; Gestão de Pessoas e Desenvolvimento de Equipes; Programas de Desenvolvimento de Habilidades Técnicas e Comportamentais; Atividades de Networking e Experiência Prática.
P13	Democracia é responsabilidade com respeito a todos
P14	Uma boa formação em gestão democrática.
P15	Formações e palestra
P16	atividades que promovam o desenvolvimento de competências essenciais para a gestão escolar, como liderança, gestão pedagógica,

	administrativa e financeira, além de fortalecer a relação com a comunidade.
P17	Deveria ter um programa onde eles aprendam a ter tato e mais humanização com o tratamento aos profissionais de dentro de uma unidade de ensino. Porque muitas das vezes eles chegam autoritários e inacessíveis.
P18	A Escola de Gestores deve oferecer programas e atividades voltados à valorização e ao desenvolvimento profissional dos novos gestores em Manaus, priorizando a formação continuada em gestão educacional, com cursos e oficinas sobre liderança pedagógica, gestão democrática e mediação de conflitos. Também é fundamental desenvolver programas de gestão pedagógica, com foco no acompanhamento da aprendizagem, uso de indicadores de desempenho e práticas avaliativas inovadoras. No âmbito administrativo, a formação deve incluir planejamento orçamentário, gestão de pessoal e utilização de tecnologias de apoio à gestão.
P19	Programa a de Inclusão e de Diversidade de forma massiva.
P20	Gestão de pessoas, Gestão com qualidade e empatia, Gestão de Programas de Verbas Federais, Direitos Humanos E
P21	Fundeb, sabe etc.
P22	Capacitações em liderança e gestão de equipe; Programas para formação pedagógica e capacitação em gestão estratégica e financeira.
P23	A Escola de Gestores em Manaus deve oferecer programas focados nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira, cultural e de relações interpessoais, incluindo desenvolvimento de habilidades de liderança, gestão de processos, recursos humanos, inovação, estratégias de comunicação e resolução de conflitos, além de promoção de engajamento da comunidade e conformidade com políticas educacionais, para a valorização e o desenvolvimento profissional de novos gestores.
P24	A Escola de Gestores deve oferecer programas que unam formação técnica, pedagógica e humana, sempre com foco na construção de uma

	gestão democrática, inclusiva e inovadora, capaz de transformar a escola em um espaço de aprendizagem de qualidade para todos. Proporcionar programas de liderança humanizada, com foco em empatia, escuta ativa e construção de um ambiente escolar positivo. Atividades de desenvolvimento socioemocional para gestores, fortalecendo habilidades como resiliência, colaboração e inteligência emocional. E principalmente ao término de casa trilha formativa que ocorra o incentivo à produção científica e à pesquisa em gestão escolar, alinhado a práxis geracional desta função.
P25	Formação Continuada: Cursos e workshops sobre liderança, gestão de equipes e inovação; Palestras e Seminários: Convidar especialistas para discutir tendências e desafios na gestão; Estudos de Caso: Análise de situações reais para desenvolver habilidades de resolução de problemas.

Fonte: O autor (2025).

Conforme o quadro 7, as respostas evidenciam a necessidade de programas de formação continuada que integrem cursos, workshops, palestras e trilhas formativas voltadas à gestão pedagógica, administrativa e financeira. Professores como P1, P2, P3, P10, P18, P23, P24 e P25 apontaram a necessidade de capacitações estruturadas, envolvendo liderança pedagógica, uso de tecnologias, planejamento orçamentário, mediação de conflitos e metodologias inovadoras. As informações revelam que a atualização constante é percebida como elemento para o fortalecimento da gestão escolar.

A liderança democrática e humanizada, mencionada por P12, P13, P14, P17, P18 e P24, que sugerem formações direcionadas à construção de ambientes participativos, ao respeito às diferenças e ao desenvolvimento de habilidades de escuta ativa e empatia. O objetivo, segundo P12, P13 e P14, consiste em formar gestores capazes de promover práticas inclusivas, participativas e éticas, alinhadas ao bem-estar da comunidade escolar. O desenvolvimento de competências

socioemocionais aparece em diversas respostas, como nas de P5, P6, P8, P11, P16 e P24, demonstrando a necessidade de formações que contemplem inteligência emocional, resiliência, colaboração e empatia. Esses aspectos surgem como recursos para lidar com os desafios da gestão escolar, aprimorar o clima organizacional e reduzir situações de estresse e conflitos. A inclusão e diversidade também foram indicadas por P18, P19 e P24, que defendem programas envolvendo educação especial, relações étnico-raciais, comunidades indígenas e ribeirinhas, além de práticas antidiscriminatórias. As respostas de P3, P11, P12, P18, P20 e P25 evidenciam a relevância da inovação tecnológica e metodológica na gestão escolar. Foram sugeridos cursos voltados ao uso de ferramentas digitais, análise de indicadores de desempenho, estudos de caso, redes de mentoria e incentivo à pesquisa em gestão educacional. A proposta busca preparar gestores para utilizar recursos tecnológicos e científicos na tomada de decisões, promovendo eficiência e transparência nas ações administrativas e pedagógicas.

Quadro 2 O papel dos gestores escolares na promoção de um ambiente educacional inclusivo, participativo e contributivo para a melhoria da educação em Manaus.

Professores	5) Na sua opinião, qual é o papel dos gestores escolares na promoção de um ambiente educacional inclusivo, participativo e contributivo para a melhoria da educação em Manaus?
P1	No que diz respeito ao papel do Gestor escolar, ele coordena, organiza e gerência todas as atividades envolvidas na escola.
P2	Democratizar o espaço escolar
P3	O gestor escolar em Manaus deve ser articulador, mediador e mobilizador, promovendo uma escola inclusiva, democrática e voltada à aprendizagem de todos, com sensibilidade ao contexto local e comprometido com a equidade educacional.
P4	Ambiente mais amplo
P5	Gestão por meritocracia.
P6	De extrema importância.

P7	Acolhimento e respeito Cultura inclusiva Apoio individualizado
P8	Promover a cultura do respeito, igualdade. Planejar o Projeto Político e Pedagógico tendo em vista essa inclusão.
P9	O papel é mediar para que a escola seja lugar de inclusão, que pautas sejam verdadeiramente participativas e colaborativas no sentido da escuta ser efetivada em ações que favoreçam/facilitem o trabalho dos professores no cotidiano e assim seja perceptível para todos essas características supracitadas.
P10	O gestor precisa atuar como líder e facilitador, garantindo que todos - alunos, professores, famílias e comunidades, se sintam parte ativa do processo educativo. Isso envolve promover a inclusão: assegurar que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Fomentador de participação: incentivando a escuta ativa e o diálogo. Estimulador a contribuição coletiva, inspirar pelo exemplo.
P11	Professores especialista para ajudarem o professor referente com as atividades adaptada.
P12	O gestor escolar em Manaus é o arquiteto de um ambiente que não apenas ensina, mas também acolhe, engaja e capacita toda a comunidade escolar para ser protagonista da sua própria educação
P13	Empenho reconhecimento do trabalho do grupo e empatia.
P14	A participação dos gestores é fundamental, pois é ele que dá todo o direcionamento na escola.
P15	Trabalhar com responsabilidade sempre vendo e oferecendo o melhor para todos que compõe
P16	Gestores escolares devem assegurar que o currículo, a metodologia e a avaliação sejam adaptadas, promover uma cultura de respeito, valorização da diversidade, engajamento da comunidade escolar, incentivar a inovação e a criatividade na prática pedagógica.

P17	Papel deles é mediar nossas necessidades e limitações para com a Secretaria, e facilitar o máximo possível a nossa Vida na sala de aula que já é uma coisa bem desgastante e sobrecarregada de demandas que vem como exigência da Secretaria.
P18	Na minha opinião, o papel dos gestores escolares na promoção de um ambiente educacional inclusivo, participativo e contributivo em Manaus é fundamental, pois cabe a eles garantirem que a escola seja um espaço democrático, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, culturais ou físicas, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. O gestor deve articular a participação da comunidade escolar, incentivando professores, estudantes, famílias e parceiros locais a colaborarem de forma ativa nas decisões e projetos da instituição. Além disso, deve estimular práticas pedagógicas inovadoras, promover o respeito à diversidade e criar condições para que o ambiente escolar seja acolhedor, seguro e motivador. Assim, o gestor atua como um líder que integra e mobiliza, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, mais justa e adaptada à realidade amazônica.
P19	Penso que se a maioria saírem da falácia e engajarem realmente num ambiente inclusivo de forma democrática nossa educação dará um grande salto.
P20	Praticar gestão de pessoas de forma humana, respeitando as diversidades em todos os campos.
P21	Zelar pela escola, e educação dos alunos.
P22	O gestor exercer um papel de suma importância para construção de um ambiente inclusivo, de respeito e colaboração.
P23	atua como o líder fundamental na criação de ambientes educacionais inclusivos, participativos e contributivos, promovendo o diálogo, a participação ativa de toda a comunidade escolar, e a articulação de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade, garantindo assim a melhoria contínua da educação.

P24	O Gestor escolar atua como líder educacional e mediador de processos, com o compromisso de transformar a escola em um espaço de inclusão, participação e contribuição coletiva, capaz de responder às demandas da sociedade e de garantir uma educação de qualidade para todos.
P25	Liderança Inclusiva: Criar e implementar políticas que garantam a inclusão de todos os alunos, respeitando a diversidade cultural, étnica e de habilidades; Formação de Equipe: Capacitar professores e funcionários para que adotem práticas inclusivas e acolhedoras; Fomento à Participação: Estimular a participação de alunos, pais e comunidade nas decisões escolares, promovendo um senso de pertencimento; Ambiente Acessível: Garantir que a infraestrutura da escola seja acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Fonte: O autor (2025).

As respostas revelaram que professores P1, P2, P4, P14, P21 e P23 destacaram a coordenação e a organização administrativa como função central do gestor escolar. Para o grupo, o gestor deve atuar de forma estruturada, garantindo o funcionamento eficiente da instituição, planejando os ambientes e assegurando a execução adequada das atividades pedagógicas e institucionais. O papel organizacional é visto como indispensável para criar condições que permitam a aprendizagem e a inclusão. Outro grupo, formado por P3, P10, P12, P18, P22, P23 e P24, enfatizou a liderança democrática e participativa como elemento necessário na construção de espaços educacionais inclusivos. Segundo os professores, o gestor deve atuar como articulador, mobilizando a comunidade escolar, ouvindo as demandas, promovendo a escuta ativa e garantindo a participação coletiva nas decisões, assegurando transparência em todos os processos. As respostas de P5, P13, P15, P19 e P20 trouxeram a ideia de que o gestor deve valorizar o respeito, a empatia e a humanização da gestão escolar. Os docentes apontaram que a liderança deve se fundamentar em relações humanas,

no reconhecimento do trabalho realizado pelos profissionais e no acolhimento das necessidades de alunos e professores. A perspectiva busca fortalecer o sentimento de pertencimento e promover ambientes colaborativos. Em relação à inclusão e à diversidade, professores P7, P8, P16, P18, P24 e P25 defenderam que o gestor deve assegurar o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais. O grupo indicou que a liderança escolar deve garantir condições para que todos os estudantes, independentemente das especificidades, tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, reforçando o compromisso com a equidade e a justiça social. Os docentes P9, P12, P16 e P25 apontaram a necessidade de o gestor atuar como mediador e facilitador. Para o grupo, o líder deve intermediar as relações entre Secretaria, professores e comunidade, buscando soluções para as demandas e criando condições para a implementação de projetos pedagógicos voltados à inclusão, à participação e ao engajamento coletivo. Para P10, P18, P22, P23 e P25 refere-se à formação de equipes e ao desenvolvimento profissional. Os professores ressaltaram que o gestor deve oferecer condições para capacitar docentes e funcionários, promovendo treinamentos relacionados à inclusão, à inovação pedagógica e ao uso de metodologias participativas. A liderança, portanto, deve assumir papel ativo na construção de equipes preparadas para lidar com as demandas educacionais.

As respostas de P9, P17 e P19 destacaram ainda a necessidade de os gestores reduzirem as pressões institucionais e melhorarem as condições de trabalho. Segundo os professores, a gestão democrática só alcança efetividade quando o líder educacional consegue intermediar as cobranças externas, oferecer suporte à equipe e promover políticas que priorizem o bem-estar coletivo, evitando sobrecarga e desgaste profissional. Como P3, P10, P12 e P24, ressaltaram a importância do projeto político-pedagógico como instrumento de transformação. Para o grupo, o gestor deve integrar dimensões acadêmicas, culturais, sociais e emocionais no planejamento escolar, garantindo que a proposta pedagógica reflita valores de inclusão, participação e cooperação, formando cidadãos críticos e socialmente engajados. As falas de P16, P18 e P25 destacaram ainda a necessidade de inovação e

criatividade na gestão escolar. Segundo os professores, o gestor deve incentivar práticas pedagógicas inovadoras, uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas e estratégias de ensino adaptadas às realidades locais, promovendo ambientes dinâmicos e voltados para a aprendizagem colaborativa. Os docentes P12, P18, P23 e P25 indicaram que o gestor deve atuar como líder transformador, promovendo mudanças estruturais e culturais na escola. A liderança deve mobilizar a comunidade, fortalecer o diálogo e assegurar que a educação seja espaço inclusivo, democrático e participativo, alcançando resultados pedagógicos condizentes com o contexto amazônico.

P3- As verbas do Fundeb contribuem na melhoria, formação e valorização dos gestores e professores?

(96%) participantes afirmaram que as verbas do FUNDEB contribuem para a melhoria, formação e valorização de gestores e professores. Apenas 1 (4%) declarou que os recursos contribuem de forma parcial. Os resultados indicam concordância ampla quanto ao impacto dos investimentos destinados à formação profissional e à valorização dos trabalhadores da educação.

P4- Como gestor/a você conhece como são aplicadas as verbas do Fundeb em Manaus?

Os resultados indicam que 23 (82%) gestores declararam conhecer a forma de aplicação das verbas do FUNDEB em Manaus, enquanto 4 deles (14%) relataram compreender parcialmente e 1 (4%) afirmou não possuir informações sobre o assunto. Os dados evidenciam nível de familiaridade satisfatório em relação ao uso dos recursos financeiros destinados à educação. Na perspectiva qualitativa, as respostas afirmativas mostram que a maioria acompanha a destinação das verbas, o que possibilita práticas administrativas mais transparentes e alinhadas às políticas educacionais

P5- O Curso de Formação Continuada para gestores nas escolas de Manaus ajuda a promover a implementação de práticas de gestão democrática?

Os resultados indicam que 26 (93%) gestores consideram que o Curso de Formação Continuada, oferecido nas escolas de Manaus, contribui para a implementação de práticas de gestão democrática.

Apenas 2 informantes (7%) afirmaram que o impacto ocorre de forma parcial. Os números evidenciam percepção ampla sobre a relevância da formação na consolidação da gestão participativa no ambiente escolar.

Quadro 3 OS desafios práticos e conceituais que você, como gestor/a enfrenta ao desenvolver práticas de gestão democrática nas escolas de MANAUS

Gestores	4) Quais são os desafios práticos e conceituais que você, como gestor/a enfrenta ao desenvolver práticas de gestão democrática nas escolas de Manaus?
G1	Um dos grandes desafios são os de recursos humanos... onde os profissionais esquecem de suas atribuições e compromisso com a educação.
G2	A valorização do profissional da área da educação
G3	Considerando a nítida falta de maturidade de muitos servidores no que consiste a consciência democrática. A implantação e implementação de ações para a construção de uma cultura de trabalho onde a capacidade de escuta seja o ponto forte da equipe se torna um grande desafio. Onde falar é mais fácil que ouvir. Criticar é menos doloroso que ser criticado.
G4	Os desafios além de serem muitos e prazos muito apertados, estamos seguindo uma educação pré-determinada, perdendo com isso, muito do encantamento do verdadeiro conceito de ensinar
G5	Como gestor de escola pública municipal em Manaus, enfrento desafios práticos e conceituais na implementação da gestão democrática. Entre os principais estão resistência e a baixa participação da comunidade escolar, a escassez de recursos e a ausência de formação continuada sobre o tema. Também lido com resistências internas e uma cultura ainda marcada por modelos hierárquicos de gestão. Para enfrentar esses desafios, invisto no fortalecimento do Conselho Escolar, na escuta ativa, na transparência dos processos e na formação da equipe, buscando

	construir uma cultura de participação real e comprometida com a melhoria da educação pública municipal.
G6	Manter bons profissionais, satisfeitos e engajados.
G7	Como alguns dos desafios percebo ainda a necessidade do engajamento da comunidade escolar, incluindo os responsáveis, alunos e funcionários, na tomada de decisões. Precisamos superar a visão tradicional de gestão escolar, centraliza muitas das vezes na pessoa do gestor escolar e promover uma cultura de participação e corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo. Na atual escola, sinto a falta de infraestrutura adequada (como auditório, quadra de esporte), para atendermos melhor a nossa comunidade nas reuniões e espaço para o desenvolvimento da prática esportiva/recreação. O amplo envolvimento com as tecnologias e outro ponto fundamental é que muitas das vezes encontramos resistência de alguns membros da equipe escolar que estão acostumados com modelos mais tradicionais de gestão, que difere do minha forma gestar.
G8	Falta de participação dos pais. Alunos infrequentes. Burocratização de alguns setores.
G9	Uma das principais dificuldades práticas está relacionada à escassez de recursos humanos, o que limita a implementação efetiva de ações participativas. também enfrentamos desafios com a formação continuada dos profissionais, o que impacta na compreensão e aplicação dos princípios da gestão democrática. conceitualmente, há resistência culturais à participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, que muitas vezes não se sentem preparados ou acolhidos para participar das decisões. além disso, a sobrecarga de tarefas administrativas pode afastar o gestor do papel de liderança pedagógica, dificultando a construção coletiva e o diálogo constante com os diversos segmentos da escola.
G10	Na área rural de Manaus o maior desafio é trazer os pais para dentro da comunidade escolar.

G11	Muitas das vezes faltam de tempo por conta das demandas.
G12	Dificuldade de participação de todos. Embora se consiga é com muita luta!
G13	A burocracia dos trâmites.
G14	Nosso maior desafio é a falta de autonomia pedagógica. As diretrizes curriculares vêm de cima para baixo para serem executadas pela escola. Somos vistos como meros executores das demandas criadas e pensadas pela secretaria de educação. Não há uma escuta e participação ativa nos planejamentos estratégicos. Outro desafio é o excesso de padronização e burocratização do ensino.
G15	Exercer a função com liderança, de forma democrática, sem imposições.
G16	A falta de compromisso dos pais pela educação dos seus filhos.
G17	A gestão escolar enfrenta muitos desafios entre eles a infrequência por parte de alguns estudantes, como também uma grande demanda de alunos estrangeiros matriculados que deixam o país, não solicita transferência e nem comunicam a escola, além da rotatividade de profissionais no período de remoção, na maioria das vezes buscando um local mais próximo da sua residência, e/ou por conflitos nas relações interpessoais. O que dificulta na maioria das vezes a continuidade das práticas democráticas desenvolvidas.
G18	Um dos maiores desafios práticos e conceituais na implementação de práticas de gestão democrática nas escolas de Manaus é conciliar a participação ativa da comunidade escolar com o respeito às normas de convivência e diálogo construtivo.
G19	Construir um ambiente participativo, em alguns momentos mediar conflitos em virtude da resistência à mudança.
G20	A participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, resistências de pessoas.
G21	Nenhum.
G22	Os desafios na gestão são desenvolvidos através de uma gestão participativa onde todos tem voz e votos. Onde cada professor ou funcionário de

	maneira geral trabalha sem pressão e cada um faz sua parte.
G23	Como gestora em Manaus, um dos principais desafios práticos para desenvolver a gestão democrática é estimular a participação efetiva da comunidade escolar, já que pais e responsáveis muitas vezes não conseguem se envolver ativamente. Também é necessário investir na formação dos profissionais, pois nem todos estão preparados para atuar em um modelo participativo. No campo conceitual, a resistência de alguns em compartilhar o poder, a presença de posturas autoritárias e os conflitos de interesses entre diferentes segmentos dificultam a construção coletiva. Assim, o desafio é equilibrar autoridade e participação, garantindo um espaço escolar realmente inclusivo e democrático.
G24	Falta de espaço no calendário escolar para reunir com o Conselho Escolar e demais seguimentos da comunidade.
G25	Em algumas vezes a falta de compreensão no ambiente escolar.
G26	A gestão democrática exige maturidade por parte de todos os atores da escola. Discutir, analisar, mobilizar e envolver a comunidade escolar nas tomadas de decisões, planejamentos e execução das ações gerenciais é um grande desafio em função de vários fatores e os principais nos últimos tempos são as enormes demandas de ações e respostas que a escola tem que dar em um tempo que cada dia está mais escasso.

Fonte: O autor (2025).

Segundo o quadro acima, os depoimentos indicam que a escassez de recursos humanos e de infraestrutura constitui um dos maiores entraves à implementação da gestão democrática nas escolas de Manaus. Gestores como G1, G5, G9, G17 e G27 assinalam que a falta de profissionais capacitados, somada à carência de espaços físicos adequados, compromete a realização de reuniões, a participação coletiva e a promoção de atividades pedagógicas inclusivas. A limitação gera

sobrecarga de trabalho para as equipes, reduz a possibilidade de desenvolver práticas inovadoras e amplia as dificuldades de diálogo com a comunidade escolar. Encontra-se na baixa participação da comunidade escolar e na resistência cultural. Relatos de G5, G7, G9, G10, G16, G19, G20 e G23 apontam que pais e responsáveis demonstram pouco engajamento nas decisões da escola, o que dificulta a construção de um ambiente participativo. Práticas hierárquicas e modelos de gestão centralizadores, ainda presentes em parte da rede, reforçam barreiras à consolidação da gestão democrática. Os gestores G3, G5, G9 e G23 ressaltam a falta de maturidade democrática e de cultura participativa nas instituições escolares. Segundo os relatos, escutar críticas, lidar com opiniões divergentes e compartilhar responsabilidades são habilidades que precisam ser desenvolvidas tanto pela liderança quanto pela equipe pedagógica. A imaturidade dificulta a consolidação de práticas democráticas, sobretudo em contextos em que o consenso é substituído por decisões unilaterais ou por resistências veladas.

CONCLUSÃO

A investigação partiu da questão central sobre os critérios aplicados na utilização das verbas do FUNDEB para definir políticas de remuneração de gestores participantes de cursos de formação no município de Manaus. Os resultados revelaram que a definição dos critérios esteve vinculada à participação em programas oficiais, ao cumprimento de carga horária mínima e à observância das diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Apesar de previstos em normas, esses critérios não apresentaram uniformidade entre as unidades, o que reforça a necessidade de padronização e maior clareza nos processos de aplicação.

O primeiro objetivo específico buscou identificar os critérios adotados nas políticas públicas de formação de gestores da educação infantil e dos ensinos fundamental I e II. Constatou-se que a frequência em cursos de capacitação, o desempenho administrativo e a adesão a práticas participativas de gestão foram elementos centrais. Esses critérios serviram de referência para a concessão de gratificações, mas a

ausência de padronização entre os distritos comprometeu a isonomia profissional. A consolidação de uma política uniforme surge, portanto, como passo indispensável para corrigir as disparidades existentes.

O segundo objetivo específico consistiu em reconhecer a política de remuneração financiada com recursos do FUNDEB e avaliar seu impacto. Os dados indicaram que a política garantiu incentivos financeiros aos gestores que concluíram formações promovidas pela Escola de Gestores, reforçando a valorização profissional e incentivando a permanência de lideranças. No entanto, foram observadas barreiras administrativas, como atrasos na liberação dos recursos e a inexistência de um monitoramento sistemático, o que limitou a efetividade da política e indicou a necessidade de ajustes estruturais.

No atendimento ao terceiro objetivo específico, que analisou o impacto das políticas de remuneração no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que a formação subsidiada pelo FUNDEB ampliou os conhecimentos técnicos e pedagógicos dos gestores, possibilitando a adoção de práticas mais inclusivas e transparentes. Professores e pedagogos relataram que a valorização dos gestores resultou em maior eficiência na execução das metas educacionais e em melhorias no clima organizacional. A política contribuiu, portanto, para o fortalecimento da qualidade do ensino ofertado no município.

A primeira questão de pesquisa examinou os critérios das políticas de formação participativa de gestores escolares. O estudo identificou que foram utilizados indicadores como assiduidade, resultados de desempenho escolar e alinhamento com metas do Plano Municipal de Educação. A Escola de Gestores estruturou módulos voltados à promoção da gestão democrática e da transparência. No entanto, a divulgação insuficiente dos critérios de avaliação dificultou a compreensão por parte de professores e pedagogos, que identificaram falhas na clareza das regras e na legitimidade do processo.

A segunda questão buscou compreender o funcionamento da política de remuneração dos gestores custeada pelo FUNDEB. Foi constatado que a concessão de gratificações esteve vinculada à conclusão de cursos de formação, o que serviu como estímulo à participação. Essa medida incentivou a qualificação contínua dos gestores, mas

gerou debates sobre desigualdades no acesso, visto que nem todos tiveram as mesmas condições para participar. O estudo aponta a necessidade de ampliar o alcance da política e garantir equidade entre os profissionais da rede municipal.

A terceira questão investigou a participação de professores e pedagogos na gestão escolar por meio de cursos de formação vinculados à Escola de Gestores. Constatou-se que, mesmo sem gratificação adicional em muitos casos, esses profissionais contribuíram para fortalecer práticas democráticas e ampliar a integração entre o corpo docente e a gestão. A ausência de incentivos financeiros, no entanto, foi percebida como fator de desmotivação por alguns participantes. A pesquisa recomenda a extensão das políticas remuneratórias também a professores e pedagogos, como forma de evitar hierarquizações internas e de estimular maior engajamento coletivo.

Os resultados analisados em conjunto indicam que a gestão democrática foi fortalecida pela associação entre formação continuada e incentivos remuneratórios. O FUNDEB revelou-se instrumento eficaz para ampliar a autonomia dos gestores e promover práticas participativas mais consistentes. Professores e pedagogos destacaram maior visibilidade nos processos decisórios após a implementação das medidas estudadas. O desafio de consolidar uma cultura de participação plena permanece, exigindo esforços adicionais de mobilização e fortalecimento dos espaços colegiados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. A Política Nacional de Formação Docente: O Programa Escola de Gestores e o Trabalho Docente. **Educar em Revista**, n.1, especial. Curitiba: 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e outros temas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 66, p. 1, 5 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais do programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Escola de Gestores da Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=&gid=879&option>. Acesso em 26 jun. 2024

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PRO-GESTÃO)**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

FERREIRA, C. O. **FUNDEB em Manaus**: composição e aplicação dos recursos no Sistema Municipal de Educação na capital do Estado do Amazonas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

GADOTTI, M. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. (Orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Ezequiel de. **Efeitos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB na Educação Infantil de Medianeira – Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

LIMA, Solange de Sousa Rêgo. **O papel do gestor escolar na promoção de um bom clima no ambiente democrático**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017.

LUCK, H. A **Escola Participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-27.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACHADO, M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. Em *Aberto*, v. 17, n. 72, 2000.

MANAUS. Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, ano XXIV, n. 5673, 20 set. 2023. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2023/setembro/DOM%205673%2020.09.2023%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 5 jul. 2025.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação de gestores na/para Educação Básica: gestão democrática e diversidade. **Laplage em Revista**, v. 5, n. Especial, p. 56-70, set./dez. 2019.

MERCADO, L. P. L. Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias. Maceió: Edufal, 1999.

MINCATO, R. Políticas Públicas e sociais: uma abordagem crítica e processual. In: OLIVEIRA, M. de; BERGUE, S. T. **Políticas Públicas**: definições, interlocuções e experiências. Caxias do Sul: Educus, 2012, 81-97.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do et al. Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 307-326, jan./mar. 2020.

OLIVEIRA, Alderi Alves de; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Gestão escolar democrática e participativa da educação pública no contexto brasileiro. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 59, 2025

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo *et al.* Gestão, financiamento e Direito a educação. 2ed, São

PAIXÃO, G. A. M.; GUIMARÃES-IOSIF, R. M. A gestão democrática e o desafio de gerir juntos os recursos da escola. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação **Anais....** Porto, Portugal, 2014

PARO, V. H. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, 2011.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. A escola cidadã no contexto da globalização. Tradução. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. .. Gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Nosso Fazer**, Curitiba, ano 1, n. 9, p. 1, ago. 1995.

PARO, Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 243-251, 1998.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PEIXOTO, Aline Nogueira; FELIX, Claudiana de Sousa; BATISTA, Francisca Antônia Cesar de Sousa; FREITAS, Jucivania Bezerra de; GOMES, Suzana De Sousa; PEREIRA, Carlos Alexandre Holanda. **A participação da comunidade escolar para uma gestão democrática de qualidade**. Uniateneu, Fortaleza-CE, 2023.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fabio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFSM, 2018.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019. 159 p.

PORTAL AMEMPAUTA. Prefeitura de Manaus realiza treinamento com os gestores da rede municipal sobre o 'Diário Digital'. Manaus, 15 mar. 2024. Disponível em: <https://amempauta.com.br/noticia/prefeitura-de-manaus-realiza-treinamento-com-os-gestores-da-rede-municipal-sobre-o-diario-digital>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PREFEITURA DE MANAUS. Gestores escolares da Semed participam do 1º módulo de formação on-line. Prefeitura de Manaus, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/educacao/gestores-escolares-modulo-formacao-on-line/>. Acesso em: 23 jun. 2025b.

_____. Gestores escolares da Semed participam do 1º módulo de formação on-line. Prefeitura de Manaus, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/educacao/gestores-escolares-modulo-formacao-on-line/>. Acesso em: 23 jun. 2025b.

_____. Prefeitura de Manaus realiza evento de certificação de diretores escolares. Prefeitura de Manaus, Manaus, 16 dez. 2024. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/educacao/certificacao-diretores-escolares/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

_____. Prefeitura de Manaus realiza treinamento com os gestores da rede municipal sobre o 'Diário Digital'. 2024. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/educacao/semec-treinamento-diariodigital/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RAMOS, Regina Celia; DI GIORGI, Cristiano Amaral. Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 623-650, jul./set. 2011

REIS, Sandra Isabel dos. **O impacto da implantação do FUNDEB em uma escola da rede pública municipal**: um estudo de caso. 2010. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RIBEIRO, Beatriz dos Santos. **Gestão democrática**: desafios e possibilidades na escola contemporânea. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura, Benjamin Constant, 2021.

ROSSI, Mayara et al. Os desafios da gestão escolar em escolas públicas. **Revista foco**, v. 17, n. 7, p. e5606-e5606, 2024.

RUA, M. DAS G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009.

SANTOS, Fernandes Maria Elizabete do. Função do Gestor na escola pública. **Revista de Divulgação técnica-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, 2006.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS (SEMED). Revista em Gestão. Manaus: SEMED, 2024. 142 p. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semec/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

_____. _____. 2024. 142 p. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semmed/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SOUZA, Flávia Rodrigues Alves Garcia de Freitas de. **O financiamento da educação, a formação continuada de professores(as) no município de Goiânia e gênero: relações e desafios**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.

SOUZA, Luiz Carlos Albuquerque de. **Processo de seleção de diretores de escola pública do sistema municipal de ensino de Manaus – PROSED**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Manaus, 2010.

TEIXEIRA, Marilza A. Pereira. **Formação para Diretor Escolar da Educação Básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

CAPÍTULO 16

O PAPEL DO PROFESSOR PARA ATUAR NO PROCESSO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA/ESCRITA COM OS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE ROLE OF THE TEACHER IN ADDRESSING READING/WRITING LEARNING DIFFICULTIES IN 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Frangermar Braga Madureira

bragamadureira@hotmail.com

RESUMO

Este artigo busca verificar a dificuldade de leitura e escrita no qual os docentes procuram metodologias diferenciadas para tornar o estudo significativo essa escola. Neste artigo de revisão bibliográfica é descrito os desafios enfrentados pelos docentes no processo de ensino aprendizagem de leitura e escritas dos alunos. Os resultados indicam que os professores no ensino fundamental – anos iniciais enfrentam desafios relacionados as dificuldades de aprendizagem de aquisição da leitura oral e escrita, e através de diferentes autores, destaca-se que os docentes utilizam metodologias diferenciadas e adaptadas a realidade dos alunos para superar esses problemas. Por meio da revisão de literatura foi possível compreender que as dificuldades de aprendizagem possuem influências sociais, neurológicas, biológicas, familiares e também dos professores, especialmente nas práticas aplicadas em sala de aula. Ler e escrever são instrumentos de cidadania. Quem lê pode até viajar pelo mundo através da imaginação. Portanto o objetivo maior da escola deve ser o de tornar o aluno leitor e escritor competente, porém todo trabalho realizado na escola não está sendo suficiente para atender a esse objetivo.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Docência.

ABSTRACT

This article seeks to verify the difficulties in reading and writing, prompting teachers to seek differentiated methodologies to make learning meaningful in school. This literature review describes the challenges faced by teachers in the teaching-learning process of reading and writing for students. The results indicate that teachers in elementary school – early years – face challenges related to learning difficulties in acquiring oral and written reading skills, and through different authors, it is highlighted that teachers use differentiated methodologies adapted to the students' reality to overcome these problems. Through the literature review, it was possible to understand that learning difficulties have social, neurological, biological, and family influences, as well as those of teachers, especially in the practices applied in the classroom. Reading and writing are instruments of citizenship. Those who read can even travel the world through their imagination. Therefore, the main objective of the school should be to make the student a competent reader and writer; however, all the work done in the school is not sufficient to meet this objective.

Keywords: Education. Learning. Teaching.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com a finalidade de ressaltar a importância de o educador estar revendo suas práticas pedagógicas, para o sucesso do processo ensino aprendizagem.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a de campo, onde se fundamentou teoricamente.

É preciso repensar a prática educativa constantemente no ambiente escolar, pois é hora de a escola adequar a ação pedagógica à nova realidade tecnológica e cultural.

A educação tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a educação já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem.

Quando os pais enviam seus filhos à escola, a expectativa primeira é de que ali eles tenham acesso ao uso da leitura e da escrita,

incorporando essas habilidades tão necessárias no mundo contemporâneo. Entretanto, o nível de desenvolvimento das crianças que a escola recebe é extremamente heterogêneo.

Hoje se observa que a escrita se evidencia e se propaga cada vez mais, mas, contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva.

Dentre as aprendizagens básicas, a linguagem oral, a leitura, a escrita e a matemática são consideradas instrumentais para a vida social e acadêmica, e são o cerne da maior pesquisa em dificuldades de aprendizagem. Existem pessoas que sabendo ler e escrever não consegue interpretar o que estão lendo ou escrevendo. Ler não é apenas decodificar. É analisar e contextualizar a leitura. É saber opinar, concordando ou discordando do que está lendo.

O hábito da leitura deve fazer parte do nosso cotidiano. Faz-se urgente à revitalização da busca do conhecimento através de livros. Pois, a nos debruçarmos sobre eles, mergulhamos num mar de fantasias, viajamos no tempo, conhecemos o estilo da época em que foi escrito; em se tratando de livros literários, ou podemos encontrar na literatura atual; aquelas que busca trazer à tona questões mais variadas possíveis, levando o leitor a reconhecer a realidade, sendo presença das várias manifestações sociais existentes.

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem sofrimentos habituais.

O alfabetizador é o que direciona e conduz o processo ensino – aprendizagem. Comprometendo-se com a criança e sua realidade social e interagindo com ela na construção do conhecimento. Tornando-a capaz de ter uma consciência crítica, com a compreensão do contexto

sócio-histórico em que está inserida, onde encontrará alternativas para modificar e transformar sua realidade.

O tema sobre dificuldades de leitura se relaciona com dificuldades de aprendizagem, isso vem preocupando profissionais de diversas áreas ao longo dos anos. O assunto não é novo, porém muito se tem escrito e pesquisado, sobre ele no intuito de compreender por que um aluno não aprende a ler, escrever ou não aprende a matemática.

Sabemos que as escolas recebem crianças com ritmos de aprendizagens diferentes. Algumas possuem um atraso no desenvolvimento de suas funções neuropsicológicas devido atraso em sua maturação. Outros apresentam comportamentos inadequados, muitos por outros problemas sejam familiares ou sociais, mas todas trazem na bagagem anos de vivência permissiva e estes padrões de comportamento se chocam com aprendizagem formal realizadas nas escolas.

Diante a isso muitas escolas recebem os alunos com rótulos de “desleixados”, “sem educação”, “preguiçosos”, “desmotivados”, de “estabanados” entre outros. Muitas vezes o problema está na concepção de aprendizagem, a qual a escola acredita, ou seja, como acontece a aprendizagem da criança.

O ato de ler, se refere também ao ato de alfabetizar. Na alfabetização muito se tem pesquisado e analisado a criança de forma que ela se alfabetize aprendendo a ler, sendo de fundamental importância ler antes de escrever.

A leitura de um texto compreende várias ações e estratégias, como na pré-leitura, identificação de informações, antecipações, interferências e checagem, ou seja, afirmação de suas hipóteses. Portanto ler e perceber, sentir, entender, compreender, emocionar, sensibilizar-se com esse mundo que desvela diante de nós. Pois quando a criança entra na escola já domina a língua falada, aprendida na convivência do meio em que nasceu, o que ela desconhece é a forma ortográfica das palavras e aí entra o papel da escola ensinar e integrar o aluno no mundo da leitura.

Defende-se que o processo de alfabetização é tão importante que os professores- alfabetizadores devem estar conscientes de que o aluno deve ser muito bem alfabetizado, para bem compreender e

analisar o que lê e escreve. A alfabetização nunca é neutra e sim um instrumento de luta, pois a alfabetização possibilita ao educando abrir portas e caminhos da realidade do mundo, a fim de torná-los capazes de transformá-lo e vencer as dificuldades que a sociedade lhes cria.

A educação escolar precisa executar a democracia e a cidadania, enquanto direito social, através da apropriação e produção dos conhecimentos, faz-se necessária a busca de uma sociedade isenta de seletividade e discriminação, libertadora, crítica, reflexiva e dinâmica, onde homens e mulheres sejam sujeitos de sua história. A presente afirmação mostra a necessidade de um trabalho no processo de construção e reconstrução do conhecimento que contribuíam para uma sociedade igualitária.

Para que isso ocorra, o educador deve rever sua prática pedagógica, transformando em práxis pedagógica, aliando a teoria ao seu cotidiano. Podendo, assim, o educador assumir o seu papel no movimento de transformação da sociedade tendo como meta não somente o desenvolvimento intelectual, mas o indivíduo como um todo. Criando condições para que seus alunos sejam capazes de transformarem a si mesmo e a sociedade. Assim sendo, justifica-se esse trabalho de pesquisa.

As novas perspectivas que se apresentam no mundo, nos coloca frente a desafios antes nunca imaginados. Essas perspectivas dizem respeito a mudanças que temos nos defrontado enquanto educadores, que muitas vezes não sabemos como absorver ou incorporar. Mudanças no mundo do trabalho, do conhecimento, das relações sociais, culturais, e nesse contexto o sistema educacional estabelecido, sabemos, não sobreviverá. Que transformações são essas tão fortes que estão levando a sociedade a questionar o papel da educação? Em primeiro lugar, o papel da escola enquanto reprodutora, já vem sendo algum tempo, questionada. Pois, o que a escola está “formando” não atende mais as necessidades da sociedade. Os desafios estão colocados e cabe aos educadores discutir e aprender juntos qual é o papel do educador na construção do conhecimento, junto aos seus alunos, nas novas relações que irão estabelecer, pois a tradição educativa necessita ser revista.

Várias teorias abordam o mesmo assunto que o papel do professor é ajudar a criança a ver, compreender a realidade, expressar-se, descobrir e assumir a responsabilidade, ser um elemento de mudança.

A pergunta específica desta monografia apresenta o seguinte enunciado: sendo assim, que mudanças se fazem necessárias para transformar a prática pedagógica do professor em uma práxis pedagógica?

Entre os objetivos da pesquisa, destacam-se:

- Analisar as mudanças pedagógicas que ocorreram com o passar do tempo na alfabetização nos anos iniciais questionando, principalmente, o papel do educador.
- Identificar as mudanças necessárias, nas práticas pedagógicas para o pleno desenvolvimento do educando.

Entre as questões de pesquisa, subjacentes ao problema de pesquisa, foram elencadas: que mudanças são necessárias para que o educador possa promover o pleno desenvolvimento do aluno? o que pode resultar na aprendizagem a relação professor e aluno? qual o espaço que deve ser propiciado em sala de aula para facilitar a apropriação dos conhecimentos científicos? que importância tem a interdisciplinaridade no processo de alfabetização?

1 REVISÃO DE LITERATURA

O ensino de Língua Portuguesa atualmente tem como bases fundamentais o desenvolvimento e expansão das possibilidades do uso da linguagem, que estão relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever. Espera-se que o educando seja capaz de experimentar em condições concretas, aquilo que ele efetivamente já sabe: falar, argumentar, convencer, escrever, ouvir, compreender, e fazer-se compreender. Tornando-se capaz de buscar informações e de transformá-las em conhecimento e ações nas mais diversas áreas; pessoal, profissional, cultural, religiosa, econômica, social, entre outras

A criança ingressa na escola com muitas experiências e vivências, com sua linguagem natural. E é a partir dessa bagagem que

podemos estimular o desenvolvimento e ajudá-la a apropriar-se do sistema de representação gráfica, a escrita.

É necessário levar em consideração que a escrita nas primeiras palavras, frases e bilhetes está representando a linguagem oral das crianças, que é um contexto rico e que pode ser explorado no dia a dia da escola, através da atribuição de significado e naturalidade ao ato de ler e escrever.

É escrevendo, é vivenciando, é brincando com as palavras que, no contexto da sala de aula, a escrita vai ganhando importância e significação como forma de comunicação e de registro (memória), de prazer, de vida, cada vez mais próximas do aluno e de sua realidade. Ao adquirir o entendimento desse complexo sistema, o sujeito organizará suas ações de diversas formas, criando, recriando e compreendendo o objeto de conhecimento e fazendo uso dele.

O processo de construção de textos deve ser algo prazeroso para o aluno. É preciso que o sujeito-autor perceba e utilize a produção de textos como forma de comunicação, de registro, de expressão de sentimentos, de prazer. É preciso, também, que o sujeito-autor revele sua intenção, seu posicionamento e seu conhecimento, sua opinião sobre a realidade, que respeite seu ponto de vista e que possibilite a construção de sua cidadania. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o aluno interaja com o meio em que vive, que a escola parta do cotidiano, do conhecimento que a criança traz consigo para, então, levá-la a ampliar e a criar, desafie-a a construir conhecimentos e a ela possibilitar novas aprendizagens, ora em atividades coletivas, ora em atividades individuais de produção da linguagem escrita.

O aluno é sujeito ativo na construção do seu saber. A partir do momento em que se apropria da leitura e da escrita possui um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana.

Promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar e de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento. Portanto, a aquisição da escrita não pode ser vista meramente como um ato motor, pois antes da criança ler e escrever convencionalmente, já teve contato com a leitura de rótulos, de placas, de histórias e de outros signos presentes no dia a dia. O ato de escrever é a forma que utilizamos para

registrar a nossa leitura de mundo, do pensar, do sentir e do transmitir ao outro, o que está intrínseco em nós. É através da leitura e da escrita de diferentes textos que retiramos não só a forma de compreender o mundo, mas a possibilidade de expandi-lo.

1.1 LEITURA

Segundo Rosa (2003, p.38),

Ler é um ato libertador. Quanto maior vontade consciente de liberdade. A leitura evidencia a importância do conhecimento cultural. Sem ela não existiria a possibilidade de expansão de experiências e conhecimento, e nem a participação na transformação da cultura. Importante fator de inserção social, a leitura possibilita ao indivíduo a participação crítica e criativa no mundo que o cerca, através da compreensão do presente, do passado e da transformação do futuro.

A leitura da palavra conduz o sujeito à leitura do mundo, segundo Paulo Freire (1982) essa prática é um ato concreto de libertação e de construção da história.

Há, nesta perspectiva, um árduo trabalho a ser feito na busca de um planejamento para a educação brasileira e para a leitura. E é na escola que se inicia este processo, partindo das necessidades e anseios de toda a comunidade escolar, pois somente assim ela será assumida realmente na sua plenitude.

A criança é um ser histórico e social, ativo e receptivo, cognitivo, afetivo e emocional, inserido numa cultura e numa sociedade.

Desde os primeiros anos escolares até a fase mais adulta, a leitura exerce um papel de suma importância na vida do indivíduo. A leitura não só promove a reflexão e o desenvolvimento de mentes livres e criadoras, como também concede à pessoa possibilidades para que a realidade seja interpretada. O conceito de leitura é ampliado, passando a envolver os mais variados tipos de linguagem, sendo viável, dessa forma, fornecer o maior número possível de leituras do mundo no qual o indivíduo vive.

A tarefa de sensibilização para a leitura deve começar no período escolar, e assim como a própria aprendizagem de leitura, inserir-se na realidade circundante.

A leitura foi considerada um simples meio de receber uma mensagem importante, hoje o alvo de ler é considerado um processo mental de vários níveis, que contribui para o desenvolvimento do intelecto sendo a leitura uma forma exemplar de aprendizado.

A leitura passa também a favorecer na remoção das barreiras educacionais, concedendo oportunidade mais justas da educação e do intelecto e possibilitando um ajustamento da situação pessoal de cada indivíduo.

O educador, antes considerado transmissor do conhecimento, detentor do saber assume o papel de mediador entre a criança e o processo de apropriação do conhecimento, levando em conta toda a bagagem socioeconômico-cultural trazida por este sujeito. Entende-se assim, que a alfabetização como um processo relacional que não depende apenas da metodologia aplicada, mas também da postura do educador diante da criança.

As dificuldades ligadas à lecto-escrita são logo percebidas pelo professor, ao acompanhar os alunos nas tarefas em classe.

Quando se fala das dificuldades de leitura e escrita, fala-se também do processo de alfabetização que depende de uma integração dos processos neurológicos de algumas habilidades básicas (percepção-esquema corporal- lateralidade).

Na leitura observam-se obstáculos como a alexia, impossibilidade absoluta em ler, mesmo percebendo as letras, não consegue dar-lhes significados e a dislexia que é a dificuldade parcial em ler, sendo difícil decodificar palavras simples. Não é um problema cognitivo, pois o dislético apresenta QI compatível com a sua idade.

Outra possibilidade é a da maturidade intelectual generalizada. A criança que um atraso mental; este não se apresenta apenas na leitura, mas também em outras atividades.

Em relação à escrita, que é um processo muito complexo que envolve uma gama muito grande de percepções-orientação espacial temporal, posição e relação espacial, quando não bem trabalhadas a criança provavelmente terá dificuldades no processo da escrita, ocasionando trocas, inversões e omissões de letras, palavras ou sílabas. Na escrita podem ser percebidas a agrafia, disgrafia e discaligrafia. A

primeira refere-se à impossibilidade de representar por escrito a linguagem falada. A segunda diz respeito a uma dificuldade parcial, onde há inversão, substituição ou omissão de letras, sílabas, palavras ou números. Na discaligrafia, há dificuldade em reproduzir de forma harmônica as letras, surgindo micrografia, macrografia, inclinação inadequada das letras, aglomerações, traçados, forçados ou tremidos.

No mundo de hoje vivemos cercados de símbolos, e a maior parte do dia é ocupada em ouvir, falar, ver e receber estímulos. Portanto a leitura é a interpretação de ideias expressas graficamente e visualmente de acordo com a vivência e a afetividade da criança.

[...] a decisão sobre métodos e técnicas a serem utilizados precisa levar em conta até que ponto eles favorecem a essa compreensão por parte das crianças, de que a palavra escrita significa algo, texto escrito não é um conhecimento livre, abstrato, mas ao contrário, uma forma concreta de expressão e entendimento de objetos, sentimentos e pensamentos reais. A escolha de como se ensina, deve estar então, relacionada a compreensão de como a criança aprende e também ao entendimento de quem na prática da alfabetização há pessoas (professores e alunos, adultos ou crianças), que são criadores de cultura e que são criados na cultura (KRAMER, 2001, p.100).

1.1.1 Dificuldades na Linguagem

A importância de se tratar da aquisição linguística e das dificuldades de linguagens apresentadas pelos indivíduos encontra-se, entre muitos aspectos, no fato que é a capacidade comunicativa uma função básica para o convívio social e um dos fatores de diferenciação entre o ser humano e os outros animais. O homem é único animal capaz de constituir a linguagem de forma organizada e universalizada em forma de Língua, utilizando-a como instrumento para o exercício da inteligência. Então, se, por algum motivo, o processo de aquisição da linguagem sofrer alguma alteração, o indivíduo é prejudicado no seu desenvolvimento cognitivo e social.

Machado (1988) e Sacks (1998) concordam que, do ponto de vista neurológico, a aquisição e os processos de linguagem são muito mais complexos do que a formação de metacircuitos específicos no hemisfério cortical esquerdo, mais especificamente nas áreas

associativas de Broca (o terço posterior do giro frontal inferior esquerdo do cérebro; é o centro para a memória motora das palavras; uma lesão nessa área leva à perda da fala expressiva) e Wernike (área do cérebro no mesmo hemisfério esquerdo situada mais posteriormente que a área de Broca, responsável pela compreensão da fala audível). Para eles, ambos os hemisférios atuam no desenvolvimento da linguagem, cada qual de forma específica: ao hemisfério direito, atribui-se a tarefa de lidar com o conhecimento novo e de articulá-lo, repassando ao hemisfério esquerdo, que tratará de efetivá-lo permanentemente.

1.2 ESCRITA

O domínio da escrita é tão importante que durante séculos, só se permitia que uma pequeníssima parcela da sociedade aprendesse a ler e a escrever. Escrever era uma questão social, política ou religiosa: só as pessoas de determinadas classes ou castas tinham esse direito, exercido sempre sob estrito controle. Mesmo depois da invenção da imprensa com tipos móveis, por Gutenberg, já no fim da Idade Média, que popularizou extraordinariamente os livros antes escritos à mão e em quantidade mínima, a escrita continuou a ser restrita a uma pequena faixa da população, enquanto a vigilância sobre o que se escrevia aumentava. Muitos foram parar na fogueira da Inquisição por escreverem o que não era mais permitido!

Porém nenhuma vigilância conseguiu mais segurar a popularidade da escrita, de modo que, hoje, a sua absoluta democratização é uma exigência fundamental da sobrevivência dos valores, da produção de riquezas e da civilização. Apesar de tudo, todos continuavam vigiados. O alegre e criativo inventor que esculpiu a primeira letra na pedra, hoje teria de ir para a escola aprender gramática, como se grafa certo, que palavras devem levar acento, o que é crase e até mesmo escrever redações sem assunto com o único objetivo de passar de ano. É até possível que diante de tantas regras, horários, chateações, cópias, ele desistisse de caneta e voltasse ao tacape, resmungando: não, essa invenção não vai dar certo!

A escrita atravessa o tempo: pode-se saber hoje o que foi escrito há milhares de anos, há cinquenta anos, há quatro anos, há dois dias, ontem e até o que foi escrito alguns minutos atrás. Se alguém guardar bem a folha de caderno seus descendentes poderão saber o que estava escrito quando tinham a idade dele. Já a fala... essa vai mesmo com o vento! Sabe-se com certeza o que os gregos escreveram 500 anos antes de Cristo, mas tudo o que se sabe sobre os que falavam é no dia a dia, aquilo que os roteiristas de Hollywood mostram nos filmes históricos!

A escrita atravessa o espaço: por mais alto que alguém grite; a voz só chega ali adiante. Já uma carta, com um bom mensageiro pode atravessar o mundo. É claro que hoje existe à disposição outro recurso para transmitir nossa voz, que os antigos não tinham: o telefone. Mas, desligado o telefone depois da conversa, a memória só guarda uma ideia geral das informações. Se for importante, é melhor anotar por escrito.

Por causa dessa simples qualidade - a permanência – a escrita dominou o mundo. Parece ser tão óbvia sua importância que as pessoas nem se perguntam mais para que ela serve. E se alguma criança se recusa a ir à escola, por exemplo, ela já é vista como uma criança problema, que precisa de psicólogo, que está doente... Bem, muitos já tiveram algum grau, alguma experiência complicada com a escrita em decorrência da sua obrigatoriedade. Depois do bê-a-bá inicial, que tem sempre o prazer da descoberta, os detalhes da escrita parecem que vão se complicando de um jeito que não tem mais fim!

A escrita na contemporaneidade é algo tão presente que a necessidade de sua utilização pode ser comparada ao ato de andar e de falar.

Em nosso cotidiano é muito difícil ou até mesmo impossível imaginar uma situação em que a escrita não esteja presente de forma direta ou indireta. Saber usar este instrumento é uma das condições imprescindíveis para que possamos estar ativamente presentes na sociedade em que vivemos.

Fruto da elaboração da inteligência humana, a escrita teve a sua origem em pinturas realizadas pelos homens nas paredes de suas

cavernas como elemento representativo da realidade vivenciada em cada época.

Hoje, ser usuário do código da escrita não equivale codificar e decodificar símbolos. Acima de tudo, precisa-se saber usar leitura e a escrita no dia a dia para entender as várias exigências da sociedade. Para isso a leitura da palavra deve estar ligada a leitura do mundo.

Ao aprender a escrever, a criança formas de linguagem, processos de escrita e usos da linguagem escrita. É de se supor, portanto, que quanto maior a vivência com o material escrito, tanto maior a facilidade em compreender os usos da linguagem escrita. Quanto mais a criança partilha de atos de leitura e de atos de escrita, mais fácil será para ela interpretar a aprendizagem da leitura e da escrita. Ela descobre usos significativos da escrita partindo de seus esquemas de assimilação, construindo pontes das atividades familiares com a linguagem escrita.

Na maioria das escolas, a escrita é ensinada como habilidade motora, como a aquisição de registrar sons e letras e não com uma atividade cultural complexa. Como diz Vygotsky (1984, p.133), “[...] o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças (...). A escrita deve ser relevante a vida”.

A escrita se objetiva em textos que, por sua vez, constituem totalidades comunicacionais (simples ou complexas). O texto elaborado passa a ser, numa totalidade comunicacional, a relação sujeito-objeto. Escrever, pois, não é apenas produzir um texto, mas nele trazer uma leitura do contexto.

Sendo a língua uma realidade essencialmente variável, em princípio não há formas ou expressões intrinsecamente erradas. No entanto, na situação peculiar da escola, onde o aluno está para aprender uma variedade que não domina, ocorrem dois tipos de situação que poderiam ser caracterizados como dificuldades em escrever: em primeiro lugar, pode ocorrer que o aluno utilize variantes não padrões em situações nas quais a variante padrão seria exigida (a escola é, em muitos momentos, um lugar de interação formal, e a escrita, tal como a conhecemos, tem recursos apenas para registrar a variedade padrão).

1.3 ALFABETIZAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

A alfabetização é um pressuposto indispensável para o letramento, pois o aprendizado da leitura e da escrita permite ao sujeito a compreensão de diferentes informações veiculadas. O sistema de escrita tem que estar dentro das práticas sociais letradas, pois está presente nos mais diversos aspectos da sociedade.

Para que a criança aprenda normalmente, faz-se necessário que algumas estruturas básicas estejam presentes e que interajam entre si. São elas: a estrutura lógica; a estrutura emocional; - o corpo; - o organismo.

Pensar essas questões envolve uma reflexão que não se esgota neste estudo, mas se multiplica e cria ressonâncias no contexto educacional.

Na atualidade ensaia-se uma perspectiva na qual quando falamos da Educação Infantil temos em conta que o professor conduz a criança ao processo de letramento através das atividades de leitura e escrita presentes na alfabetização, e que, quando alfabetizamos adultos partimos da experiência de vida e do letramento que o indivíduo possui em direção ao domínio do código da língua.

Para ter sucesso na alfabetização é fundamental compreendermos que o método nada significa se não definirmos muito bem os nossos objetivos educacionais. Assim, ao modo de fazer as coisas, ou de como fazê-las, antecede a intenção de fazê-las e a competência de quem as faz.

A alfabetização e letramento devem caminhar juntos, pois é muito pouco para o exercício da plena cidadania apenas saber ler e escrever, decodificar as letras, “[...] nas sociedades letradas; ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje” (SOARES, 2004, p. 12).

CONCLUSÃO

Do ponto de vista bibliográfico, concluiu-se que: o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento às

características físicas e sociais do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sociocultural.

Constatou-se que um grande número de crianças não tem oportunidades de experiências que desenvolvam o gosto pela leitura. Isso porque, ao entrar na escola, enfrentam uma rotina da metodologia tradicional, ou seja, a memorização de letras, sílabas e palavras sem sentido, como também a leitura por obrigação.

Verificou-se que existe uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A criança traz consigo a sua concepção de mundo. Assim a oralidade da criança cria condições não só para o trabalho de desenvolvimento de sua produção oral, bem como, a leitura de narrativas escritas; e para isso é necessário: respeitar e estimular a expressão da leitura que a criança faz da realidade, criando condições que propiciem a ela uma intenção dinâmica com o texto.

Através do referencial teórico, constatou-se que o processo de leitura e escrita inicia muito antes da criança entrar em contato com o mundo adulto, recebendo estímulo para depois chegar a escrita convencional.

Saber ler e escrever é muito mais do que ser capaz de decodificar o alfabeto. É estar apto a usar, fora da escola e de acordo com suas necessidades, o que se aprende na escola.

A concepção que o educador tem do processo de ensino aprendizagem é fundamental durante o desenvolvimento do processo em si. A ação didática precisa estar a serviço da aprendizagem dos educandos defende-se que cada criança é capaz de aprender, desde que demonstrem que acreditam em seu potencial.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional**: novas estratégias. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Preconceito lingüístico**, o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, Ática, 1991.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Calouste Gilbenkian, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. A Leitura nas séries iniciais. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 7, n. 4 – 11, dez. 1998.

_____. **Alfabetização sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Alfabetização em processo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

JOHNSON, D J e MYKLEBUST, H. R. **O cérebro e a aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1987.

PFROMM NETTO, Samuel. **Psicologia**: Introdução e guia de estudo. São Paulo: EDUSP, 1985.

_____. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU/DUSP. 1987.

PILETTI, N. **Psicologia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CAPÍTULO 17

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A SUA IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO DOS ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE MARAÃ- AM/BRASIL

***TEACHING MATHEMATICS AND ITS IMPORTANCE IN THE EVERYDAY LIFE
OF ELEMENTARY EDUCATION STUDENTS IN THE MUNICIPALITY OF
MARAÃ- AM/BRAZIL***

Valter Rodrigues Pessoa

verapessoa823@gmail.com

RESUMO

Learning the mathematics curriculum component tem sido uma das maiores dificuldades para os educandos, e essa é uma situação que atravessa décadas, perpassando por diferentes gerações, em toda as fases do processo de escolarização. Na educação básica é comum observar, entre os estudantes, as discussões acerca desse componente curricular, afirmando que é “difícil de entender, abstrata, sem sentido”, e embora pareça um clichê, essa realidade ainda é latente na modernidade. Este estudo apresenta como objetivo geral analisar a importância da Matemática no ensino, e seu papel na formação de indivíduos críticos e participativos, considerando a mesma como uma ciência capaz de prover aos educandos meios para que estes desenvolvam plenamente sua autonomia e a capacidade de formar opinião. A pesquisa classifica-se como qualitativa, em especial, pelo problema apresentado e pela abordagem. Segundo Sampieri (2013) o processo se dar através do método interpretativo. Para Gil (2018) a pesquisa qualitativa tem uma relação de sujeito com o mundo real, que envolve uma aproximação entre o objeto (de análise) e a subjetividade, de forma a coletar e descrever. Os resultados foram significativos do ponto de vista qualitativo. Compreende-se que a Matemática precisa ser ensinada usando estímulos da capacidade de investigação lógica do aluno, fazendo-o raciocinar. Consequentemente a tarefa básica do professor é o

desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento crítico e da criatividade apoiados não só na reflexão sobre os conhecimentos adquiridos pela Ciência em questão, mas também sobre suas aplicações à tecnologia e ao progresso social.

Palavra-chave: Ensino da Matemática, Dificuldades de Aprendizagem, Cotidiano.

ABSTRACT

Learning mathematics has been one of the greatest difficulties for students, and this is a situation that spans decades, passing through different generations, at all stages of the schooling process. In basic education it is common to observe, among students, discussions about this curricular component, stating that it is "difficult to understand, abstract, and meaningless", and although it seems like a cliché, this reality is still latent in modernity. The general objective of this study is to analyze the importance of mathematics in education, and its role in the formation of critical and participatory individuals, considering mathematics as a science capable of providing students with the means to fully develop their autonomy and the ability to form opinions. The research is classified as qualitative, especially by the problem presented and the approach. According to Sampieri (2013) the process occurs through the interpretive method. For Gil (2018) qualitative research has a subject relationship with the real world, which involves an approximation between the object (of analysis) and subjectivity, in order to collect and describe. The results were significant from a qualitative standpoint. It is understood that Mathematics needs to be taught using stimuli of the student's capacity for logical investigation, making him reason. Consequently, the basic task of the teacher is to develop logical reasoning, critical thinking and creativity supported not only by reflection on the knowledge acquired by the science in question, but also on its applications to technology and social progress.

Keywords: Mathematics Teaching, Learning Difficulties, Everyday Life.

INTRODUÇÃO

tema traz O Ensino da Matemática e a sua Importância no Cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental II no Município de Maraã-Am/Brasil. Procurou-se construir uma síntese pontual que se levantou as inquietações para a investigação e construção deste documento acadêmico.

Ao pensar em matemática sempre se imagina algum conteúdo estudado no espaço escolar, mas a matemática está em toda a parte, inclusive no nosso corpo, basta olhar para o número dos dedos das mãos e as inúmeras vezes que são utilizados para somar ou diminuir pequenas quantidades.

As operações matemáticas podem ser utilizadas tanto para cálculos como para fazer desenhos geométricos (quadrados, retângulos ou triângulos) empregando a geometria. A matemática pode solucionar operações muito complexas, tais como: na construção de prédios, em intervenções cirúrgicas, ou seja, não existe nenhuma atividade humana em que a matemática não seja útil, ela responde as inquietudes do homem.

Assim, a problemática investigada se dá no âmbito do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Berta Sorlat no município de Maraã-AM, onde, o Ensino da Matemática é assunto frequente entre educadores que tem o intuito conhecer e auxiliar o aluno no processo de ensino/aprendizagem matemática, fazendo assim uma profunda reflexão sobre sua prática pedagógica.

Para isso: Quão importante é considerado o Ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Berta Sorlat no município de Maraã- AM?

Para consolidar estas perspectivas pontuamos com as seguintes perguntas específicas:

Quais as dificuldades para se ensinar os alunos do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Berta Sorlat no município de Maraã, a desenvolver suas competências matemáticas a partir de problemas vivenciados no cotidiano?

De que maneira o ensino da Matemática contribui para a formação plena do educando como um ser crítico formador de opinião?

Quais as principais causas das dificuldades no processo Ensino/Aprendizagem da matemática do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Berta Sorlat no município de Maraã-AM?

A pesquisa teve como objetivo central: Analisar a importância da Matemática no ensino, e seu papel na formação de indivíduos críticos e participativos, considerando a mesma como uma ciência capaz de prover aos educandos meios para que estes desenvolvam plenamente sua autonomia e a capacidade de formar opinião. E como específicos:

Explicitar as dificuldades para se ensinar os alunos do Ensino Fundamental

II na Escola Estadual Berta Sorlat no município de Maraã, a desenvolver suas competências matemáticas a partir de problemas vivenciados no cotidiano.

Especificar de que maneira o ensino da Matemática contribui para a formação plena do educando como um ser crítico formador de opinião.

Identificar as principais causas das dificuldades no processo Ensino/Aprendizagem da matemática do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Berta Sorlat no município de Maraã-AM.

Justifica-se que a aprendizagem matemática ocorre de modo significativo quando o aluno se depara com situações que exijam investigação, reflexão e empenho, levando-o a construir e desenvolver conceitos e procedimentos matemáticos. Os progressos em relação ao conhecimento desses conceitos verificam-se quando os alunos conseguem analisar criticamente e entender o sentido do que aprenderam, num processo em que podem expor e discutir ideias com outras pessoas, negociar significados, organizar conhecimentos e fazer registros.

Sendo a matemática um processo em permanente evolução não sendo algo pronto e acabado que apenas deve ser estudado, permite, dinamicamente, por parte do aluno, a construção e a apropriação do conhecimento. Ensinar matemática é importante por que ela está presente em tudo que nos rodeia, com maior ou menor complexidade. Perceber isso é compreender o mundo em nossa volta e poder atuar nele

como cidadão, em casa, na rua, nas várias profissões, na cidade, no campo, nas várias culturas o ser humano necessita da matemática.

Para atingir a velocidade da pesquisa deve-se considerar a possibilidade de realização da investigação levando em conta os recursos humanos, econômicos, apoio logístico e o tempo. Para assim poder analisar os estudos em tempo previsto, com a participação e colaboração dos sujeitos envolvidos utilizando métodos e técnicas de maneira adequadas. Para o estudo proposto, deverão ser considerados os problemas políticos, éticos e culturais.

A pesquisa se deu numa escola pública no Município de Maraã, situado na região norte do Brasil, Maraã é um município brasileiro do interior do estado do Amazonas, Região Norte do país. Localiza-se a noroeste de Manaus, capital do estado, distando desta cerca de 615 quilômetros. Sua população, estimada pelo IBGE em 2016, era de 18 477 habitantes, sendo assim o quadragésimo quarto município mais populoso do estado do Amazonas e o mais populoso de sua microrregião. O Campo de pesquisa foi na Escola Estadual Berta Sorlat situada na Av. 7 de Maio, s/n centro, CEP-69490-000, Zona Urbana de Maraã-AM.

Portanto, a dissertação traz em seu contexto a reflexão sobre a necessidade de discutir-se a respeito do Ensino da Matemática e sua importância, bem como seu papel na formação de indivíduos críticos e participativos.

REVISÃO DE LITERATURA

1.1 MATEMÁTICA E APRENDIZAGEM

Ao pensar em matemática sempre se imagina algum conteúdo estudado no espaço escolar, mas a matemática está em toda a parte, inclusive no nosso corpo, basta olhar para o número dos dedos das mãos e as inúmeras vezes que são utilizados para somar ou diminuir pequenas quantidades.

As operações matemáticas podem ser utilizadas tanto para cálculos como para fazer desenhos geométricos (quadrados, retângulos

ou triângulos) empregando a geometria. A matemática pode solucionar operações muito complexas, tais como: na construção de prédios, em intervenções cirúrgicas, ou seja, não existe nenhuma atividade humana em que a matemática não seja útil, ela responde as inquietudes do homem. Portanto, aprender matemática é fundamental em qualquer sociedade.

Ensino da matemática vem passando por constantes inovações nas últimas décadas. Segundo o Parâmetro Curricular Nacional – PCN de Matemática do Ensino Fundamental, “A Matemática, surgida na Antiguidade por necessidades da vida cotidiana, converteu-se em um imenso sistema de variadas e extensas disciplinas. Como as demais ciências, reflete as leis sociais e serve de poderoso instrumento para o conhecimento do mundo e domínio da natureza.” (BRASIL, 1997, p.23).

A aprendizagem da matemática não se restringe em seus conteúdos especificamente, ela contribui para a ampliação cognitiva e intelectual dos educandos contribuindo para a compreensão de uma gama de saberes relacionados ao ambiente escolar e à vida fora dele, proporcionando ao aprendiz a capacidade de intervir de maneira coerente no seu cotidiano. Para, Dante (2009, p.9), os estudos em educação matemática apontam que é necessário enfatizar mais a compreensão, o envolvimento do aluno e a aprendizagem por descoberta.

1.2 DESAFIOS

Segundo as teorias apresentadas abaixo, diversos são os desafios enfrentados pelos educadores para se trabalhar matemática em sala de aula.

Os questionamentos feitos a respeito dos desafios relacionados ao ensino da Matemática, não se encontram na necessidade ou na importância deste ensino, visto que no âmbito escolar o ensino e a aprendizagem matemática é considerada essencial à formação dos educandos de maneira unânime por toda a comunidade. Os maiores desafios se encontram calcados na formação dos educandos, uma vez que o que se aprende no ambiente acadêmico na maioria das vezes diverge do que se encontra na realidade das escolas.

[...] parte dos problemas referentes ao ensino de matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como a formação continuada. Decorrentes dos problemas a formação de professores, as práticas na sala de aula tornam por base os livros didáticos, que infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho. (BRASIL, 1997, p.22).

Outro problema se encontra na dificuldade que os educadores têm de facilitar a compreensão da Matemática, onde o ideal seria torná-la uma disciplina de fácil absorção para os educandos, esta dificuldade pode ser atribuída à sua complexidade no ambiente acadêmico e no campo de construção da Matemática enquanto ciência. Silveira (2002), explica que existe um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos de que a matemática é difícil. Segundo a autora o aluno sente medo da sua dificuldade e vergonha por não aprendê-la.

1.3 PRINCIPAIS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para que o professor possa compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos é necessário conhecer as dificuldades que os mesmos apresentarão durante o processo de construção de conceitos. O conhecimento matemático formal precisa ser modificado para que “se torne passível de ser ensinado e aprendido” (BRASIL, 1997, p. 30). É necessário compreender a teoria e transformá-la em saber escolar, o que “significa rever a ideia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fiéis dos objetos da ciência” (BRASIL, 1997, p. 30).

Espera-se que os conhecimentos matemáticos construídos no ensino fundamental não sejam associados a um único contexto concreto, mas que possa transferi-lo a outros contextos. É necessário um trabalho gradual para que os alunos aprendam a matemática com facilidade, buscando associá-la à sua realidade.

1.4 DIFICULDADES

As dificuldades com a Matemática ficam mais evidentes à medida que vamos progredindo na nossa educação escolar institucional. Os alunos da Escola Fundamental não têm dúvidas sobre a utilidade imediata do que estão estudando. Nesse nível, a Matemática é mais do que simples habilidade, ela é uma medida de cidadania. Ninguém pode se considerar verdadeiramente inserido na sociedade se não tiver alguma familiaridade com as quatro operações aritméticas, as frações, as unidades de medida e os conhecimentos básicos de Geometria. Se esses conhecimentos ficam mais difícil identificar a utilidade imediata da Matemática. Obviamente, almeja-se que os alunos atinjam patamares mais altos na educação, e isso não é possível sem uma base sólida em Matemática. Os alunos desejam e merecem ir além das contas do supermercado ou das medidas geométricas corriqueiras. É muito importante mostrar-lhes que a Matemática pode oferecer oportunidades de um futuro interessante e produtivo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza por apresentar natureza básica, descritiva e de cunho qualitativa. A abordagem qualitativa vem sendo muito utilizada em diversos estudos na área de educação.

Com a abordagem qualitativa busca-se entender como as pessoas constroem as realidades sociais na quais estão introduzidos, os significados de suas ações nas relações interpessoais.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Berta Sorlat, Maraã-AM. Em relação à população alvo da pesquisa, a ser estudada envolveu os alunos dos 6º ano do Ensino Fundamental II, dos turnos matutinos, vespertino totalizando 70 alunos e (08) professores da disciplina de Matemática.

A amostra será constituída por crianças do 6º ano nos gêneros masculino e feminino, com idades entre 11 a 12 anos. Participarão dessa totalidade os 25 alunos, números de professores (05). Totalizando uma amostra de 30 participantes da pesquisa.

- Utilizou-se Entrevista - Este instrumento foi utilizado seguindo um roteiro previamente elaborado. Podemos dizer que a entrevista nos possibilita:

[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobre maneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34)

Questionário semiestruturados- O questionário foi o principal instrumento utilizado para colher os dados necessários para continuidade da pesquisa. Foi elaborado de forma bem simples e de fácil entendimento para os sujeitos colaboradores, com questões abertas e fechadas.

Para compreensão das análises dos dados que se trata de uma pesquisa qualitativa os dados serão analisados de acordo com os instrumentos aplicados;

- **Análise bibliográfica e discussão** – Onde foi feita uma abordagem com os autores no referencial teórico que enfatizam: O Ensino da Matemática e a sua Importância no Cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental II, autores como: D'AMBROSIO, 2002, Martins, 2005, dentre outros.

- **Tabulação de dados** – os questionários foram tabulados e expostos através da representação das perguntas abertas nas tabelas e as fechadas em gráfico e a revisão bibliográfica que embasaram a produção textual.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

- 100% dos docentes entrevistados consideram a matemática ensinada na escola importante útil para a formação do aluno, um fator positivo que responde a um dos objetivos deste estudo que é Especificar de que maneira o ensino da Matemática contribui para a formação

plena do educando como um ser crítico formador de opinião. Compreende-se que ao terem essa consciência os docentes já estão familiarizados aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências.

- 25% não concordam totalmente e que 50% concordam totalmente e 25% concordam parcialmente, ou seja, para 75% dos docentes abordados pela pesquisa, acreditam que a realização de aula prática contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem em matemática.

De acordo com Leite, Silva e Vaz (2005) as aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos. Além disso, ressaltam os referidos autores que as aulas práticas servem de estratégia e podem auxiliar o professor a retomar um assunto já abordado, construindo com seus alunos uma nova visão sobre um mesmo tema e também que estes consigam demonstrar suas opiniões, assim como respeitar e interagir com a opinião dos colegas de sala.

- Ao analisar-se a opinião dos professores sobre a preferência dos alunos sobre a disciplina de Matemática constata-se que 75% acredita que os alunos não gostam da disciplina de matemática. Ao justificarem sua resposta obtiveram-se os seguintes resultados: para 50% “Os alunos possuem muita dificuldade em interpretação” e 50% “Eles consideram difícil devido a comentários dos alunos de séries superiores” o que faz com que os alunos, mas novos alimentem a ideia de que a matemática é difícil e assim desenvolvem aversão à disciplina.

- 38% dos educadores apontam que os métodos utilizados são adequados à realidade dos alunos, 25% concordam parcialmente, 25% discordam totalmente, e 12% discordam parcialmente que os programas utilizados estão fora da realidade dos alunos. Nessa questão houve divergência apesar da maioria dos entrevistados responderem positivamente sobre a questão dos métodos de ensino de matemática são adequados à realidade do aluno, temos um número expressivo de participantes que discordam, isso reforça um dos objetivos desse estudo que é identificar as principais causas das dificuldades no processo

Ensino/Aprendizagem da matemática do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Berta Sorlat no município de Maraã-AM.

3.1.1 Professores

Você professor utiliza o conhecimento que o aluno já possui da matemática do cotidiano e potencializa esse conhecimento nas aulas de que forma?

Descrição das respostas	
Docente A	Sim. A gente tem que trazer na vivência do dia a dia do aluno, aquilo que este próximo dele, relacionar os conteúdos com a vida para que se torne mais fácil à aprendizagem e eles entendam, tenha uma melhor compreensão desses conteúdos.
Docente B	Sim. Quando eu to trabalhando as unidades de medidas procuro associar com as medidas não convencionais utilizadas na aldeia.
Docente C	Às vezes sim, outras vezes não dá pra contextualizar.
Docente D	Não. Porque às vezes não dá tempo tem que seguir o livro.
Docente E	Sim. Pois tudo que acontece ao nosso redor está diretamente ligada a esta disciplina Matemática.

Com base no exposto, chamou-se a atenção nas respostas dos professores **A B, E**, que responderam sim, exploram e potencializam os conhecimentos prévios dos alunos fazendo contextualização entre os saberes formais e não formais. O professor **C** respondeu que, às vezes utiliza esse conhecimento já o **D**, afirma não utilizar desses conhecimentos. Ao analisar as falas dos professores **A, B, E**, nota-se que para a realização de atividades, as quais abordam a contextualização,

em sala de aula, não necessita-se de materiais que envolvam custos financeiros, nem de grandes investimentos para que se coloque em prática essa maneira de significar o ensino de matemática. A metodologia pode ser simplificada, pois o que vai torná-la significativa é o modo com que ela é abordada e planejada pelo professor, além do interesse do aluno em aprender. Para Moreira & Masini, 2001: Para ocorrer a aprendizagem significativa, é necessário que o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária à sua estrutura cognitiva.

Quais são os componentes que julgas necessário para a formação de um cidadão crítico, formador de opinião?

Descrição das respostas	
Docente A	Associar o conteúdo trabalhado com o cotidiano do aluno, por meio da resolução de problemas e de uso de material concreto.
Docente B	Para que sejam cidadãos capazes de ter opinião própria e uma visão crítica para posicionar-se perante os fatos, é preciso uma boa formação.
Docente C	Para exercer plenamente a cidadania, é preciso saber resolver problemas, construir estratégias, comprovar e justificar resultados, argumentar, analisar, interpretar criticamente as informações.
Docente D	Não justificou sua resposta.
Docente E	É necessário que o aluno esteja predisposto a aprender, questionando e dando a sua opinião, com iniciativa, sendo capaz de trocar e processar informações, demonstrando aptidão para formular hipóteses e soluções para problemas, resolvendo-os de forma criativa e própria, saiba fazer o uso do raciocínio lógico e que saiba explorar a leitura.

De acordo com o exposto, podemos observar as respostas dos professores **A B, C, E**, esses professores demonstram um claro entendimento sobre componentes necessário para a formação de um cidadão crítico, formador de opinião somos induzidos a pensar que esses professores fazem uso dos aspectos sociais e culturais nas suas aulas de matemática. Já o professor **D**, não comentou a questão demonstrando em sua resposta que ainda enfrenta muitos entraves que dificultam um ensino de matemática com qualidade.

Na sua opinião porque os alunos apresentam dificuldade na disciplina de Matemática

Descrição das respostas	
Docente A	Eles estudam pouco.
Docente B	Tem pré-conceito com a disciplina.
Docente C	Os alunos não têm noções básicas (raciocínio lógico matemático), os alunos não conseguem fazer a ligação entre o conteúdo e a prática.
Docente D	Os alunos não consideram importante a disciplina.
Docente E	A divisão do conteúdo por ano deveria ser diferente, menos conteúdo, mas que o aluno realmente aprendesse para estar dominando-o no ano seguinte.

Ao analisarmos a percepção dos docentes sobre a dificuldade na matemática, podemos dizer que dificilmente as dificuldades de aprendizagem possuem uma única causa.

Desse modo, o desempenho da pessoa com dificuldade não é compatível com a capacidade cognitiva, afirma Sacramento (2008). O autor ainda ressalta que a dificuldade deles é superior à enfrentada por seus colegas de turma sendo, normalmente, resistente ao seu esforço pessoa e a toda iniciativa de seus professores para tentar superá-la, ocasionando uma autoestima negativa podendo também ocasionar

uma mudança de comportamento que leve à problemas de aprendizagem, aumentando ainda mais as dificuldades na escola.

Qual a importância do ensino da Matemática no currículo escolar?

Descrição das respostas	
Docente A	É de suma importância para os alunos, pois ela desenvolve o pensamento lógico e ajuda nas outras áreas de conhecimentos.
Docente B	É muito importante, mais o professor deve sempre se manter em constante estudo sobre o que irá ensinar, para auxiliar os alunos nesse processo.
Docente C	É de extrema relevância para o desenvolvimento do aluno.
Docente D	Acredito que é de grande importância sim.
Docente E	A Matemática contribui para as outras áreas, por isso é tão importante.

De acordo com o exposto, podemos observar que as respostas dos professores foram unânimes, todos reconhecem a grande relevância do ensino da Matemática no currículo escolar.

CONCLUSÃO

Este estudo objetivou trazer um olhar pedagógico sobre o Ensino da Matemática e a sua importância no Cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental II no Município de Maraã-Am/Brasil, para que os docentes possam interagir com educandos na criação de situações problemas para que a temática abordada em sala de aula se torne significativa para os mesmos.

Explorar as vivências dos sujeitos é torná-lo parte do contexto de suas próprias vidas, e trazer para sala de aula o diálogo, a

valorização de culturas dos sujeitos e dos próprios docentes. No sentido de discutir as possíveis causas dos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem na disciplina de Matemática, é possível observar que o sistema de ensino pode e deve ser melhorado, tanto em relação aos professores quanto à qualidade de ensino em geral. Essas mudanças devem ser resultado de uma constante reflexão do professor sobre sua prática, buscando sempre novas maneiras de trabalhar com os problemas encontrados no dia a dia.

Primeiro objetivo - Desse modo, esta dissertação foi construída com o intuito de propor novas possibilidades pedagógicas e assim explicitar as dificuldades para se ensinar os alunos do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Berta Sorlat no Município de Maraã, a desenvolver suas competências matemáticas a partir de problemas vivenciados no cotidiano. Analisando o resultado da pesquisa realizada, notou-se que entre teoria e prática existe uma lacuna onde precisa ser ocupado no que diz respeito à contribuição do ensino da Matemática.

Segundo objetivo- Outro objetivo em estudo foi Especificar de que maneira o ensino da Matemática contribui para a formação plena do educando como um ser crítico formador de opinião. Foi observado que todos os entrevistados conhecem e já estão familiarizados aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências, sendo assim foi confirmado positivamente tal objetivo ao longo do desenvolvimento desse trabalho.

Terceiro objetivo- Nesse ensejo o outro objetivo desse estudo foi identificar as principais causas das dificuldades no processo Ensino/Aprendizagem da matemática do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Berta Sorlat no município de Maraã-Am.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.W. **Modelagem matemática na Educação Básica**/ Lourdes Werle de Almeida, Karina Pessoa da Silva, Rodolfo Eduardo Vertuan. – São Paulo: Contexto, 2012.

BICUDO, M A, V. **Pesquisa em Educação Matemática**. Concepções e Perspectivas. São Paulo: UNESP, Ed.1999.

BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 2004.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394: promulgada em 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fórum Paranaense em defesa da escola pública, Curitiba, 1997. 102.

BORBA, M.; SKOVSMOSE, O. **A ideologia da certeza em matemática**. In: CASTRO, Amélia Domingues de. Didática para escola de 1º e 2º graus. 9ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. 4ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1989.

CASTRO, Francisco Mendes de Oliveira. **A Matemática no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática**. 1ª ed. - São Paulo: Atica, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

_____. **Como ensinar matemática Hoje?** SBEM, Brasília, ano 2, n.2, p.15-19, 1989.

_____. Ubiratan. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

GERDES, Paulus. **"Etnomatemática: reflexões sobre Matemática e diversidade cultural"**. Ribeirão: Edições Húmus (2007).

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

MIORIM, M. A. Introdução à história da educação matemática. São Paulo: Atual, 1998.

NACARATO, Adair Mendes. Mengali, Brenda L. da Silva. Passos, Carmem L. Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Autentica Editora, 2009.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. As teorias de aprendizagem e suas implicações no ensino de Matemática. **Revista Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, Paraná, Brasil. v. 29, n. 1, p. 83-92, 2007.

OLIVEIRA, J . S . B . ;ALVES, A.X.;NEVES, S. S. M. **História da matemática:** contribuições e descobertas para o ensino-aprendizagem de matemática. Belém:SBEM, 2008.

SADOVISKY, Patricia. **O ensino de Matemática hoje:** enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Atica, 2007.

SILVA, Neide de Melo Aguiar– FURB – GT: Educação Matemática / n.19. São Paulo: Papirus. 2001.

SILVA, J.A.F. **Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na Matemática: algumas considerações.** 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>>. Acesso em: 09/10/2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania:** possibilidades e limites. Tese de Mestrado. São Paulo: USP, 2000.

SOARES, Eduardo Sarquis. **Ensinar Matemática –** Desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

SOUZA, J.R., **Novo olhar matemática**/Joamir Roberto de Souza, 1. ed, São Paulo: FTD, 2010. (coleção novo olhar; v.1,2,3).

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 18

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS) NA E.M. JOSÉ AUGUSTO ROQUE DA CUNHA NO MUNICÍPIO DE MANAUS/AM NO ANO DE 2025

THE ROLE OF THE PSYCHOPEDAGOGUE IN SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS (EARLY YEARS) AT E.M. JOSÉ AUGUSTO ROQUE DA CUNHA IN THE MUNICIPALITY OF MANAUS/AM IN THE YEAR 2025

Maria Shirley Santos Carvalho

Shirleymaria.cavalho@gmail.com

RESUMO

Este artigo, oriundi da dissertação foi elaborado com a finalidade de verificar de que forma professores de ensino fundamental (anos iniciais) avaliam o papel do psicopedagogo no processo de intervenção psicopedagógica para alunos com dificuldades na alfabetização entre o primeiro e o terceiro ano na E.M. José Augusto Roque da Cunha no Município de Manaus/Am. São inúmeras das dificuldades de aprendizagem. O psicopedagogo é desafiado a solucionar múltiplos problemas das dificuldades de aprendizagem encontrados nas escolas, em especial no que trata dos aspectos relacionados ao trabalho de entender o aluno em suas múltiplas dimensões e na oferta de meios e estratégias necessárias para superar os impasses do fracasso escolar. Os professores que recebem alunos da educação infantil para o primeiro ano visando o processo de alfabetização, letramento e linguagem escrita, muitas vezes não recebem diagnósticos de especialistas ou um contato com os docentes que pela experiência, já detectaram algum distúrbio de aprendizagem e a necessidade de encaminhamento. Esta parceria dos professores que estão em sala de aula com especialistas entre eles fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos e psicopedagogos deve ocorrer

o quanto antes, de forma que possam atender com apoio dos familiares e buscarem alternativas para cada caso levantado pelos professores, que legalmente não podem diagnosticar as dificuldades de alunos portadores de deficiência. A vinda do psicopedagogo nas escolas deve ser considerada uma ajuda de extrema necessidade para que os professores possam então desenvolver um trabalho diferenciado para que os mesmos sejam incluídos nas turmas regulares sem sofrerem discriminação pelos demais colegas. A dissertação que resultou neste artigo é de cunho qualitativa, face ao número amostral e os instrumentos de coleta de dados para cinco professores e uma psicopedagoga. Um dos objetivos é compreender as funções do psicopedagogo, avaliar sua abordagem de intervenção e determinar seu nível de impacto no centro em favor da inclusão. Um dos objetivos foi de compreender as funções do psicopedagogo, avaliar sua abordagem de intervenção e determinar seu nível de impacto no centro em favor da inclusão. Este estudo de pesquisa qualitativa e descritiva aqui ressaltado focou em explorar as percepções de professores, sobre a intervenção de psicopedagogos. Outro objetivo foi de descrever as percepções dos professores sobre o modo de intervenção e sua correspondência com o papel atribuído. A amostra foi composta por cinco professores e uma psicopedagoga. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados usando análise de conteúdo.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Educação Inclusiva. Dificuldades de aprendizagem

ABSTRACT

This article, originating from a dissertation, was developed with the purpose of verifying how elementary school teachers (early years) evaluate the role of the psychopedagogue in the psychopedagogical intervention process for students with literacy difficulties between the first and third grades at the José Augusto Roque da Cunha Elementary School in the Municipality of Manaus/AM. There are numerous learning difficulties. The psychopedagogue is challenged to solve multiple problems related to learning difficulties found in schools, especially regarding aspects related to understanding the student in their multiple dimensions and

offering the necessary means and strategies to overcome the impasses of school failure. Teachers who receive students from early childhood education to the first grade, aiming at the literacy, reading, and written language process, often do not receive diagnoses from specialists or contact with teachers who, through experience, have already detected some learning disability and the need for referral. This partnership between classroom teachers and specialists, including speech therapists, neurologists, psychologists, and educational psychologists, should occur as soon as possible, so that they can provide support with the help of families and seek alternatives for each case raised by teachers, who legally cannot diagnose the difficulties of students with disabilities. The presence of an educational psychologist in schools should be considered an extremely necessary help so that teachers can then develop differentiated work so that these students are included in regular classes without suffering discrimination from other classmates. The dissertation that resulted in this article is qualitative in nature, given the sample size and data collection instruments used for five teachers and one educational psychologist. One of the objectives is to understand the functions of the educational psychologist, evaluate their intervention approach, and determine their level of impact on the center in favor of inclusion. This qualitative and descriptive research study highlighted here focused on exploring teachers' perceptions of the intervention of educational psychologists. Another objective was to describe teachers' perceptions of the intervention methods of the Educational Psychologists and their correspondence with the assigned role. The sample consisted of five teachers and one educational psychologist. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis.

Keywords: Educational Psychology. Inclusive Education. Learning Disabilities

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi elaborada com a finalidade de verificar como ocorre o trabalho da Psicopedagogia e sua interação com o corpo

docente na *II E.M. José Augusto Roque da Cunha no Município de Manaus/Am* no ensino fundamental I.

Na abordagem do problema, é no ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano, que os professores visualizam alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitam serem incluídos, sendo alguns PcD (portadores deficiência), como por exemplo o autismo, TDH/A, discalculia, dislexia entre outras, o que requer um atendimento especializado que envolve psicopedagogos, neurologistas, fonoaudiólogos, uma vez que o professor egresso de licenciatura em Pedagogia, cuja grade curricular é limitada no que tange aos conhecimentos necessários para intervenção psicopedagógica.

No que se refere à pergunta central, buscou-se responder: Qual a percepção do trabalho do psicopedagogo na ótica dos docentes de ensino fundamental I na *E.M. José Augusto Roque da Cunha no Município de Manaus/AM*?

O **objetivo geral** desta dissertação teve como meta descrever de que forma os docentes da *I E.M. José Augusto Roque da Cunha No Município De Manaus/Am* avaliam o papel da Psicopedagogia no âmbito da intervenção psicopedagógica.

Na sequência, são aqui descritos os **objetivos específicos**:

- Analisar os tipos de intervenções oferecidas por psicopedagogos para restabelecer a relação pedagógica *I E.M. José Augusto Roque da Cunha No Município De Manaus/Am*
- Destacar a importância e o alcance da intervenção psicopedagógica nas escolas, que visa promover a continuidade da trajetória escolar, considerando a possibilidade de fomentar um espaço de cuidado e aprendizagem. Os resultados alcançados com este trabalho servirão de subsídios e ferramentas tanto para as intervenções do psicopedagogo quanto para as dos professores, no emponderamento dos processos de inclusão, aprendizagem e permanência dos alunos nas escolas.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

O psicopedagogo investiga os processos cognitivos em todas as situações de aprendizagem, conectando diferentes subsistemas sociais, incluindo pais e filhos, aluno e professor, e família e escola. Ele facilita os canais de comunicação, ajuda os alunos a superarem seus desconfortos, auxilia na tomada de decisões, aconselha sobre a correção de desvios do desenvolvimento esperado e cria condições que facilitam a conscientização sobre comportamentos que precisam ser corrigidos.

Existem muitas formas diferentes de Psicologia, e vários fatores influenciam isso, incluindo o tipo de contexto, encaminhamento, demanda, lacuna cognitiva, situação familiar e a predisposição da instituição. A formação do profissional permitirá que ele priorize uma ou outra maneira de abordar o problema a partir de sua perspectiva; seus próprios modelos e histórico definem constantemente sua intervenção.

Os primeiros estudos psicopedagógicos surgiram na América do Sul na década de 1960, e centros psicopedagógicos surgiram na Argentina, influenciados por tendências europeias, e em Buenos Aires na década de 1970.

A psicopedagogia é entendida como "a ciência responsável por personalizar os processos educacionais, adaptando os conteúdos dos processos de ensino e aprendizagem às necessidades específicas dos alunos, sempre com o objetivo de tornar o ensino o mais eficaz possível" (Blasco & Giner, 2011, p. 8).

Em Porto Alegre, Brasil, na década de 1970, tiveram início os cursos de formação especializada em psicopedagogia, com foco em dificuldades de aprendizagem. Aí destaca-se o papel do professor Jorge Visca, que publicou um curso em diversas cidades brasileiras.

Historicamente, a Psicopedagogia veio para atender à necessidade de auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas causas vinham sendo estudadas pela medicina e pela psicologia. Dessa forma emergiu como um campo de estudo independente e complementar, com seu

próprio objeto de estudo e diagnósticos, terapêuticos e preventivos (VISCA, 1987, p. 7).

Ela se revela interdisciplinar, pois atua em diversas áreas do conhecimento, estuda e trabalha no campo da aprendizagem, acenando para um cenário de intervenção com amplas fronteiras.

Dentro da organização pedagógica, a escola desempenha um papel de liderança, como afirmou Dewey (1948):

É uma instituição social. Sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente aquela forma de vida comunitária na qual todos os meios mais eficazes foram concentrados para levar a criança a participar dos recursos herdados da raça e a usar suas próprias capacidades para fins sociais. (p. 59)

Durante esse período, foi crucial estudar e destacar o desenvolvimento da orientação vocacional e educacional como suporte para o desenvolvimento da pedagogia e da psicologia. Nesse contexto, levantou-se a possibilidade de apresentar os conceitos-chave.

Sabe-se que processo de aprendizagem humana é complexo, uma vez que agrega múltiplos fatores e lança desafios de tentar explicar partir de um único discurso científico.

Bossa (2017) enfatiza que a psicopedagogia trabalha a *práxis* com a totalidade do ser, permitindo que o aluno se desenvolva holisticamente. Ela também a considera uma forma de construção do seu conhecimento e um processo de aprendizagem ao longo da vida. Estudou o construtivismo de Jean Piaget e suas consequências no pensamento clínico, na forma de pensar o mundo no universo da formação conceitual e da construção cognitiva

Segundo Visca (1987, p. 32)

A psicopedagogia surgiu como uma busca empírica devido à necessidade de ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e pela psicologia. Com o tempo, o que inicialmente era uma atividade subsidiária dessas disciplinas, tornou-se um objeto de estudo (um processo de ensino-aprendizagem) e um recurso diagnóstico, um caminho e um recurso preventivo.

Assim, é a aprendizagem em suas múltiplas configurações que salvaguarda a especificidade da intervenção psicopedagógica e possibilita novas ações profissionais.

Estamos diante da emergência de novos cenários de intervenção que, ao lado daqueles já consolidados, revelam a heterogeneidade que caracteriza os avanços na contemporaneidade em relação às intervenções psicopedagógicas atuais. Essa heterogeneidade não é facilmente captada em uma possível tentativa de sistematização das práticas, apresentando-se mais como um continuum dinâmico do que como pertencente a categorias excludentes.

Por outro lado, nenhuma intervenção no campo social e, portanto, no campo psicopedagógico se apresenta como um repertório técnico pronto e aplicável. Trata-se, antes, de um processo árduo e laborioso de construção que vincula recursivamente ação-reflexão constante. Assim, a situação que se define como problema, a natureza da demanda que, em última instância, dá origem à intervenção, os envolvidos, o escopo em que se enquadra, os fundamentos teóricos e conceituais articulados com uma dimensão mais estratégica, projetiva, sustentada pelo profissional e que norteiam suas decisões, delineiam as características da ação: limitação ou ampliação do foco da intervenção, caráter mediado ou direto da intervenção sobre os destinatários, níveis de prevenção que a caracterizam, entre outros aspectos.

A Psicopedagogia veio para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, através de uma orientação aos alunos, pais e professores, adotando métodos do campo da Psicologia e Pedagogia e aplicando novos métodos e recursos de ensino.

Por sua vez, vão facilitar a ressignificação do conhecimento a partir das limitações e as competências dos alunos.

Ampliar a experiência de ensino ou ativar a aprendizagem por meio da criatividade facilitará, sem dúvida, a compreensão dos estilos de aprendizagem dos alunos, do seu escopo de conhecimento e do desenvolvimento de suas capacidades educacionais.

Segundo Claro (2018) os profissionais de Psicopedagogia devem dominar os fundamentos epistemológicos do conhecimento psicopedagógico, incluindo suas noções básicas e eixos conceituais. Devem

também compreender as ciências auxiliares que contextualizam sua prática profissional e todas as aplicações que elas trazem para o pensamento e o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a mesma visa solucionar os múltiplos problemas inerentes ao aprendizado dos alunos.

Portanto, é fundamental que as escolas venham a ter psicopedagogos para alcançar maiores benefícios no campo educacional em todo o Brasil.

A Psicopedagogia na sua epistemologia objetiva identificar as características na evolução no neocortex cerebral para o desenvolvimento da aprendizagem humana, e também aprendemos, como ela evolui e o que influencia esse processo extrínseco e intrínseco de aprendizagem.

Também estuda os transtornos de aprendizagem e como preveni-los, identificá-los, reconhecê-los e as formas de tratamento clínico.

A intervenção psicopedagógica no contexto escolar abrange uma série de abordagens que visam prevenir e resolver dificuldades, bem como orientar os professores para garantir a internalização de conhecimentos por parte dos alunos.

Nesse sentido, Barone (2011) argumenta que promover boas práticas de convivência, antecipações possíveis e a intervenção sob uma perspectiva pedagógica favorece a possibilidade de construção da aprendizagem por meio do enfrentamento de processos conflituosos. Essa abordagem permitirá o desenvolvimento do cuidado ao aluno. professores e famílias em um contexto em que as melhores condições de sala de aula para o ensino e a aprendizagem são garantidas.

2 METODOLOGIA

Esta dissertação está incluída no modelo de pesquisa qualitativa e fez-se necessário usar uma abordagem de pesquisa explicativa e bibliográfica, com uso de método dialético e enfoque crítico-dialético para identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, utilizando-se de uma pesquisa-ação como

estratégia de coletas de dados, através de observações, uso de fichas e entrevistas na realização desse estudo de caso.

Foram sujeitos dessa pesquisa 05 professores atuantes nos anos iniciais do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio da técnica de entrevista. A entrevista é uma técnica bem comum no método qualitativo, uma vez que os dados foram coletados, explicados e descritos de acordo com a visão do pesquisador, através de um questionário com aplicação de entrevista semiestruturada com os professores.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Categoria 1 – Grupo Focal com Professores

Pergunta 1: Você já teve alunos PcD nos últimos anos	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim

Pergunta 2: Que deficiências você teve de intervir no processo de inclusão?	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Discalculia e autismo
Professor 2	TDH/A
Professor 3	Dislexia e autismo

Professor 4	Transtorno do espectro autista e TDH/A
Professor 5	Autismo

Pergunta 3: Você recebeu laudos de especialistas sobre essas deficiências

Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim

Pergunta 4: A família colaborou acompanhando os filhos em tratamento

Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Não
Professor 5	Não

Pergunta 5: O diagnóstico exigiu a vinda de um psicopedagogo

Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim

Professor 3	Sim
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim

Pergunta 6: Como foi a interação com a psicopedagoga	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Ela atuou com observação em sala de aula, atividades para os alunos
Professor 2	Sugeriu materiais de apoio e atendimento individualizado
Professor 3	Encaminhou para fonoaudiólogo e neurologista
Professor 4	Reuniu os pais e sugeriu acompanhamento clínico com psicólogo
Professor 5	As intervenções psicopedagógicas surtiram efeito pois houve melhora no aprendizado

Pergunta 7: Como você vê a importância da psicopedagogia como coadjuvante na sua prática pedagógica na inserção de alunos PcD através da Educação Inclusiva	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Cada escola deveria ter um psicopedagogo
Professor 2	Gostaria de dizer que é muito bom, mas, no meu caso, nunca tive ajuda suficiente. Sinto que eles sempre acabam passando a responsabilidade para o professor, e as coisas que sugerem que façamos em sala de aula são realmente impossíveis.
Professor 3	Eles falam de uma posição privilegiada, atrás da mesa na sala.
Professor 4	Não recebi ajuda suficiente e que suas sugestões são difíceis de implementar em sala de aula

Professor 5	o psicopedagogo está em uma posição privilegiada e distante do que o professor vivencia em sala de aula
-------------	--

Outras respostas:

P1: Expresso um ceticismo quanto à eficácia das intervenções dos psicopedagogos em sua experiência.

P2: Acho que eles deveriam encontrar espaços para um trabalho com eles. Às vezes, eles vêm à sala de aula por um tempo, mas isso é inútil; o aluno e todos os outros se distraem.

P3: E são eles que possuem o conhecimento para trabalhar com os alunos que encaminhamos.

P4: Parece-me que há falta de comprometimento. Sinto que muitas vezes eles 'imitavam as coisas de ouvido'. Falam sobre as crianças sem conhecê-las bem e nos orientam com estratégias difíceis de implementar em uma sala de aula com muitos alunos

P5: A criança que encaminhamos precisa de atenção mais personalizada."

Esta entrevistada expressa uma percepção crítica em relação à eficácia dos psicopedagogos. Ela sente que os psicopedagogos, carecem de comprometimento e que muitas vezes se baseiam em aproximações genéricas sem conhecer bem os alunos. Além disso, ela destaca a dificuldade de implementar as estratégias sugeridas em uma sala de aula grande. Sua opinião é que os alunos encaminhados precisam de atenção mais personalizada e eficaz.

"O psicopedagogo precisa trabalhar especificamente com essa criança, conhecê-la, acompanhá-la, oferecer atividades para que ela possa progredir e reforçar o que ela mais precisa durante o tempo livre. E isso não corre na prática." Aqui, ele expressa a necessidade de atenção individualizada do psicólogo educacional para alunos que são encaminhados após triagem.

Pergunta 8: Como você vê o psicopedagogo no contexto educacional?

Os respondentes fizeram a seguinte análise:

P3: A tarefa do psicopedagogo é percorrer a escola. Explorá-la, conhecer as crianças, tanto pedagógica quanto comportamentalmente, para orientar professores e pais de alunos.

P5: Ele deve trabalhar como um parceiro pedagógico com o professor. Entendo que isso nem sempre acontece, mas é assim que deve ser. Aqui, é apresentada uma descrição detalhada do papel que o psicólogo educacional acredita que deve ser desempenhado na escola.

P4: O psicopedagogo de reconhecer que seu papel vai além da intervenção individual com os educandos e enaltece a importância de diagnóstico dos alunos, orientar professores e pais e colaborar com os professores em numa parceria que gera resultados.

P1: O psicopedagogo deve conhecer o aluno, oferecer atividades específicas para o seu progresso e reforçar áreas específicas. Sua crítica é que a tarefa não está sendo realizada eficazmente. .
P2: Às vezes, é muito bom, como quando estão na escola e, pois consegue acompanhar tanto a criança quanto o professor. Outras vezes, é ruim, não por causa da equipe em si, mas por causa da demanda; uma equipe distrital não consegue atender ao número de crianças solicitadas para intervenção.

Pergunta 9: Quanto ao papel do psicopedagogo face à sua formação acadêmica:

- Coletivamente, os professores responderam que em relação aos papéis dos psicopedagogos, observam, avaliam e corroboram as observações do professor sobre determinados alunos com dificuldades de aprendizagem, e aconselham professores e crianças sobre estratégias a serem utilizadas para melhorar a aprendizagem de alunos com dificuldades". Nesta resposta, que incluem observar, avaliar e corroborar as observações dos professores sobre alunos com dificuldades de aprendizagem.

- Alguns professores afirmam que dos psicopedagogos, oferecem orientação em situações específicas, como dificuldades de aprendizagem, mas não se concentram e outras situações como na questão da saúde. Isso reflete numa falta de compreensão sobre o potencial dos

psicopedagogos para abordar questões de saúde e bem-estar no ambiente escolar.

Categoria 2: Entrevista não estruturada com Psicopedagogo que conhece a realidade da escola e dos professores

Interação com a escola: Os professores desejam maior colaboração, o que indica interesse e potencial para um trabalho mais próximo. Nesse sentido, a compreensão dos professores desempenha um papel crucial na forma como eles percebem e trabalham comigo. Para atender efetivamente às necessidades dos alunos e promover a colaboração entre professores e a Orientação Escolar, é de suma importância promover uma compreensão mais abrangente do meu papel. Além disso, é necessário um esforço conjunto para estabelecer canais de comunicação claros e estratégias de colaboração que beneficiem toda a comunidade educacional.

Sobre a Educação Inclusiva, a entrevistada destacou que a A educação inclusiva é hoje uma realidade que tem como características acompanhar todos: professores, pais, funcionários da área administrativa da escola, mas sobretudo o aluno para que tenhamos sucesso na corrente educativa. O ideal de igualdade de espaço e oportunidade material deve emergir de cada um de nós. Muito tempo é consumido discutindo a educação inclusiva como forma de garantir o princípio da igualdade, mas a prática de incluir todos é esquecida.

A inclusão também é social, e por isso requer mudanças na sociedade nesse momento a escola é vista como um fator contribuinte para essas mudanças. Com o objetivo de enriquecer o desenvolvimento cognitivo do aluno oferecendo o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com tudo o que compõe o espaço escolar, bem como com o conhecimento científico historicamente edificado pela humanidade.

Segundo a psicopedagoga é necessário refletir sobre as intervenções do psicopedagogo na Educação Especial e Inclusiva seu impacto nas trajetórias educacionais em relação aos sucessos e fracassos acadêmicos de crianças em contextos vulneráveis.

3.1.1 Para a entrevistada ...

... em uma escola foi o início de um desafio interessante para mim, pois, embora tenha recebido uma solicitação inicial específica, existem necessidades contínuas e em constante atualização, resultantes do trabalho com indivíduos que possuem individualidade, uma história e que estão imersos em uma família que os molda. Esses fatores inevitavelmente impactarão a disposição de cada aluno para aprender. Como psicopedagoga, sempre terei que trabalhar diretamente com as dificuldades expressas e indiretamente com essa história, essa bagagem pessoal do indivíduo.

Encontro a motivação deste desafio profissional em apoiar crianças e adolescentes ao longo de sua vida escolar e ajudá-los a alcançar um bem-estar que vai além das responsabilidades meramente educacionais, pois se trata de um bem-estar holístico

Pergunta 3- Que outras estratégias você utiliza no seu trabalho de intervenção pedagógica quando é acionada a resolver num estudo de caso uma dificuldade de aprendizagem?

O psicopedagogo pode recorrer as redes sociais e TICs, onde tudo é informatizado, permitindo fácil acesso às informações sobre cada aluno, e todas as ações realizadas também são registradas. Esse recurso tem dois benefícios importantes: primeiro, permite, por exemplo, o acesso a qualquer momento aos resultados das entrevistas realizadas por qualquer parte da instituição. Em segundo lugar, permite que os profissionais registrem todas as ações tomadas e documentem toda a abordagem implementada dentro da instituição.

CONCLUSÃO

Ficou caracterizado pela pesquisa que a falta de profissionais especializados prejudica a identificação correta das necessidades dos alunos e a implementação de estratégias de intervenção adequadas.

A carência de profissionais qualificados também contribui para a demora no processo de avaliação, uma vez que há uma demanda maior do que a capacidade de atendimento.

O psicopedagogo também estuda os transtornos de aprendizagem e como preveni-los, identificá-los, reconhecê-los e as formas de tratamento clínico.

Evidentemente, a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos de cada indivíduo e estão envolvidos na ação educativa. Existem várias dificuldades de aprendizagem, porém, cada aluno tem um jeito de ser e de aprender que reflete a expressão individual de uma mente, muitas vezes sutil, delicada e até genial, mas que aprende de maneira diferente. Cada ser é único e tem uma história de vida. Porém é preciso conhecer o aluno e como ele aprende.

Segundo os professores entrevistados, urge a necessidade de que seja oferecido cursos de Especialização Lato-sensu de Psicopedagogia e cursos de formação continuada sobre Educação Inclusiva e Especial sobre os temas mais urgentes que vêm dominando no cenário educacional, entre eles o *Transtorno do Espectro Autista*, *TDH/A*, *Dyslexia*, *discalculia* entre outros.

Para eles, é emergente a vinda de psicólogos e psicopedagogos na escola mediante solicitação dos gestores após ouvirem os professores e familiares de alunos PcD que necessitam de um apoio pedagógico.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. In. **Revista Psicopedagogia**: São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66. 2005.

AZAR, E. **Psicopedagogia**: Uma Introdução à Disciplina. Córdoba: Eudece, 2017.

AVILA, L. A. B. **Avaliação e intervenções psicopedagógicas em crianças com indícios de discalculia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, PU-CRS. Porto Alegre, 2017.

BARBOSA, Laura Monte Serrat (org.). A Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica. Curitiba: Intersaberes, 2013. (BVP) CLARO, Genoveva Ribas. **Fundamentos da Psicopedagogia**. Curitiba: Intersaberes, 2018. (BVP)

BALESTRA, Marta. **A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (BVP)

BLASCO, P., & GINER, M. J. (2011). **Psicopedagogia**. Nau Llibre, 2017

FREITAS, S. V. **Desafios da inclusão escolar: A perspectiva dos pais**. Rio de Janeiro: LTC. 2017.

_____. **Formação de professores e educação inclusiva: Desafios e práticas**. São Paulo: Cortez. 2016.

FURTADO, J. G. A. de L. **Relação família e escola na percepção dos pais comunicação e inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino**. - - Instituto Federal da Paraíba- Patos 2021. Dissertação de Mestrado.

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

_____. **Manual de pesquisa científica**. São Paulo: Saraiva, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J.O **Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Madri: Morata, 2013.

GOODLAD, J.I. et al. **O Estudo da Prática Curricular**. Nova York: McGraw-Hill. Inquérito Curricular, 2014

RUBINSTEIN, Edith: **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicopedagogo, 2015

SAMPAIO, C. U. D. L., & DE SANTANA, L. **A. implicações** do diagnóstico precoce e tardio em crianças com transtorno específico de aprendizagem: **Uma Revisão Narrativa Da Literatura**. Juazeiro Do Norte – CE. 2021

SOLINO, A., & OLIVEIRA, M. **Desafios Enfrentados Pelo Corpo Docente Diante Da Inclusão De Crianças Com Autismo No Ambiente Escolar: Contribuição Da Análise Do Comportamento**. 2023.

SOUSA, G. F. **Dificuldades de aprendizagem relacionadas à visão: Avaliação no contexto escolar com a Escala de Avaliação do Estresse Visual na Leitura pelo Professor (EEV)**. 2022.

SOUZA, A. M.; MENDES, L. F. Inclusão escolar e a demora nos diagnósticos: Desafios para a prática docente. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 37-49, 2020.

CAPÍTULO 19

A INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM O PSICOPEDAGOGO

THE INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

Maria Shirley Santos Carvalho

Shirleymaria.cavalho@gmail.com

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica, relaciona o papel do psicopedagogo no cenário educacional contribuindo com os professores no processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. É de suma importância que as escolas ofereçam um espaço para que psicopedagogos orientem os professores na resolução de problemas no que se refere aos alunos, oportunizando diferentes formas de intervenção, atividades, encaminhamentos para um grupo multidisciplinar. A abordagem do psicopedagogo e da equipe de orientação escolar procuram transformar a sala de aula em um espaço lúdico para novas experiências, ligadas à aprendizagem e ao prazer, afetos que muitas vezes não são encontrados em seus lares. É importante que o professor seja guiado com práticas que promovam a reflexão nas crianças, respeitando sua privacidade, promovendo por meio de estratégias de ensino situações no grupo de pares para que a dúvida apareça quando juízos de valor de certezas são enunciados, refletir, questionar e problematizar a história de seus pares fomenta a autonomia

Palavras- chave: Psicopedagogia. Dificuldades de aprendizagem. Mediação.

ABSTRACT

This literature review article relates the role of the educational psychologist in the educational setting, contributing to teachers in the inclusion process of students with learning difficulties. It is of utmost importance

that schools offer a space for educational psychologists to guide teachers in solving problems related to students, providing opportunities for different forms of intervention, activities, and referrals to a multidisciplinary group. The approach of the educational psychologist and the school guidance team seeks to transform the classroom into a playful space for new experiences, linked to learning and pleasure, affections that are often not found in their homes. It is important that the teacher is guided with practices that promote reflection in children, respecting their privacy, promoting, through teaching strategies, situations in peer groups so that doubt arises when value judgments of certainties are stated; reflecting, questioning, and problematizing the history of their peers fosters autonomy.

Keywords: Educational Psychology. Learning difficulties. Mediation

INTRODUÇÃO

É no ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano, que os professores visualizam alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitam serem incluídos, sendo alguns PcD (portadores deficiência), como por exemplo o autismo, TDH/A, discalculia, dislexia entre outras, o que requer um atendimento especializado que envolve psicopedagogos, neurologistas, fonoaudiólogos, uma vez que o professor egresso de licenciatura em Pedagogia, cuja grade curricular é limitada no que tange aos conhecimentos necessários para intervenção psicopedagógica.

Desta forma, o professor não pode emitir laudos, ou indicar medicamentos, mas deve procurar ajuda e, juntamente com as famílias buscar um melhor caminho para que esses alunos consigam atingir os objetivos a partir do letramento, da escrita, e das operações matemáticas.

A pergunta central que norteia este artigo é assim descrita: De que forma o psicopedagogo pode contribuir no atendimento pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem?

Para responder esta pergunta, o objetivo geral é assim descrito: analisar a necessidade do psicopedagogo na escola. E o específico é

de verificar como sua atuação e intervenção poderiam auxiliar ou não o aluno com dificuldades de aprendizagem e comportamentais a melhor se integrar e melhorar seu rendimento educacional.

A metodologia apoiou-se na pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, o levantamento dos dados se deu por meio de publicações em artigos da Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP) - versão on-line, com a utilização de três palavras-chave: 'psicopedagogia escolar'; 'atuação do psicopedagogo'; 'trabalho psicopedagógico'.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O PAPEL DO PSICOPEDAOGOGO

A Psicopedagogia na sua epistemologia objetiva identificar as características na evolução no neocortex cerebral para o desenvolvimento da aprendizagem humana, e também aprendemos, como ela evolui e o que influencia esse processo extrínseco e intrínseco de aprendizagem.

Também estuda os transtornos de aprendizagem e como preveni-los, identificá-los, reconhecê-los e as formas de tratamento clínico.

A intervenção psicopedagógica no contexto escolar abrange uma série de abordagens que visam prevenir e resolver dificuldades, bem como orientar os professores para garantir a internalização de conhecimentos por parte dos alunos.

Nesse sentido, Barone (2011) argumenta que promover boas práticas de convivência, antecipações possíveis e a intervenção sob uma perspectiva pedagógica favorece a possibilidade de construção da aprendizagem por meio do enfrentamento de processos conflituosos. Essa abordagem permitirá o desenvolvimento do cuidado ao aluno. professores e famílias em um contexto em que as melhores condições de sala de aula para o ensino e a aprendizagem são garantidas.

Retomando Visca (2018), a análise de dados da realidade contextualizada permite dar conta das dificuldades sem perder de vista as possíveis soluções. E assim, estabelece-se um processo que define

prioridades e oferece oportunidades com base em eixos que orientam a intervenção como prática de reconstrução. Isso a enriquece ao incorporar, como profissional, o princípio da criatividade e do lúdico nos primeiros anos do ensino fundamental I, inserindo a aprendizagem como catalisador e potencialização do conhecimento.

As dificuldades na convivência escolar exigem respostas tanto dos professores quanto das famílias, em seu papel de adultos que apoiam a educação em parceria com as escolas.

Isso se deve tanto ao que acontece dentro das escolas quanto a tudo o que ocorre fora das instituições escolares e que, de alguma forma direta ou indireta, as implica e afeta. Quando falamos em exclusão, as situações se tornam automáticas e perdem seu verdadeiro sentido se sua intervenção não for contextualizada, se não forem analisadas dentro de uma trajetória social e acadêmica (CASTELL, 1995).

Quando as situações de conflito não podem ser visualizadas e enfrentadas, seja por falta ou limitação de recursos humanos ou materiais, seja por má gestão, ocorrem altos índices de reprovação e evasão.

O contexto em que vivemos nos afeta, e isso impacta a sala de aula, impedindo que os alunos aprendam o conteúdo. Ao pensar a educação como um bem social, as equipes de orientação escolar planejam um trabalho que não parte do indivíduo, pois a subjetividade é construída com o outro em um processo de intersubjetividade. Partem de uma perspectiva de aprendizagem intersubjetiva e multidimensional, como estabelecido por Pain (1989), que afirma ser impossível aprender algo que não seja conhecido pelo outro.

O trabalho de psicopedagogo tem de relevar as emoções, os sentimentos, os conhecimentos, as atitudes, as expectativas e os desejos tanto do aluno quanto do professor. Em consonância com a subjetividade complexa e multidimensional da atualidade, propõe-se uma revolução epistemológica, segundo a qual pensar o desenrolar da atividade subjetiva requer ferramentas que permitam o pensamento não linear.

Considerando que o sujeito constrói o objeto por meio de sua interação com ele e com o ambiente material e social, alcançar esse

encontro é crucial, buscando cenários de coexistência, diálogo e conversação que acomodem tanto o aluno quanto o professor.

A abordagem do psicopedagogo e da equipe de orientação escolar procuram transformar a sala de aula em um espaço lúdico para novas experiências, ligadas à aprendizagem e ao prazer, afetos que muitas vezes não são encontrados em seus lares. É importante que o professor seja guiado com práticas que promovam a reflexão nas crianças, respeitando sua privacidade, promovendo por meio de estratégias de ensino situações no grupo de pares para que a dúvida apareça quando juízos de valor de certezas são enunciados, refletir, questionar e problematizar a história de seus pares fomenta a autonomia. Nesse sentido Aulagnier (2015), indica que pensar, duvidar e verificar o que se pensa, são requisitos para adentrar no campo social e na aventura cultural.

As práticas pedagógicas devem desvendar possibilidades de esperança. Nesse sentido, Freire (1998) aponta que, ao negar a origem da criança, a escola se torna promotora da exclusão escolar. Quando os adultos limitam o potencial do sujeito, diagnosticando o que ele não pode fazer, não permitindo que ele pense, exercem uma proibição incapacitante. O sujeito se constitui como uma originalidade irrepetível; lidar com as diferenças implica restituir a essas crianças aspectos vinculados ao seu papel social e seu contexto.

Os indicadores de risco psicossocial refletem as situações e condições vivenciadas por crianças e adolescentes em seus principais espaços sociais: sendo eles o grupo familiar, o contexto escolar, o âmbito familiar e comunitário e as instituições proximais. São definidos por suas representações sociais e associados ao seu autoconceito ou autoconhecimento, correlacionados às opiniões de seus pais e educadores. As situações de risco psicossocial e suas características são reconhecíveis ou objetivamente visíveis por equipes técnicas compostas por profissionais como psicopedagogos educacionais, psicopedagogos e assistentes sociais que atuam de forma interdisciplinar, bem como por responsáveis por programas sociais e instituições educacionais.

Educar na sociedade contemporânea exige, em grande medida, reconsiderar a criança como sujeito em crescimento, como sujeito em

constituição, que vive, brinca, sofre e ama em condições mais complexas, diversas e desiguais. Supõe admitir, por outro lado, que diante de uma criança em crescimento se encontram adultos cujas identidades, sendo relacionais e nunca plenamente constituídas, estão abertas à contingência e devem ser contextualizadas, que são hoje afetados pelo desafio das tradições, pelas crises dos mandatos institucionais e pela deterioração das condições de vida, mas também pelo anseio por uma sociedade mais justa.

O Psicopedagogo juntamente com outros profissionais, concentra sua intervenção na promoção do respeito à diversidade e à dignidade humana, revalorizando o conhecimento de todos, integrados e excluídos.

Como especifica Barone (2011) o progresso só é possível se forem identificadas as diferentes culturas que as crianças trazem para a escola, o que promove o enriquecimento recíproco dos modos de ver, fazer e ser de crianças e adolescentes. É essencial em sua intervenção a articulação de projetos pedagógicos socioculturais com outros atores sociais que visem o cuidado com a saúde física e mental.

Optar por uma intervenção psicopedagógica integral envolve adotar medidas que abordem a diversidade, permitindo que os indivíduos coexistam e aprendam apesar de suas diferenças e evitando a homogeneização de grupos em prol do desempenho e da eficácia (Vélaz de Medrano, 2002). Essa atenção requer a consciência de que cada aluno aborda o processo de aprendizagem de forma diferente, primeiro devido às suas diferenças individuais, diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, experiência e conhecimento prévios, motivação e atenção, diversas habilidades e ritmos de maturação, ajustamento emocional e social, entre outros; e, segundo, devido ao contexto social de onde provêm.

Um estudo conduzido por Masini (2015) explora as representações de professores sobre a intervenção psicopedagógica em diversos contextos educacionais. Ele lança luz sobre como e o que os professores representam a psicopedagogia escolar. O estudo explorou as responsabilidades de professores e psicopedagogos em colaborar.

Segundo ele, os resultados mostraram que os professores representavam a intervenção psicopedagógica como a reeducação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, frequentemente apoiada por mecanismos terapêuticos/clínicos individuais e adaptações curriculares. Eles descobriram que a responsabilidade excessiva, entendida como a antítese da colaboração, pois se refere a assumir uma responsabilidade que vai além do próprio papel, é mais frequente na busca da solução dos problemas, em que o psicopedagogo interage com essas situações que, de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos é uma atribuição exclusiva dos mesmos. A complementaridade entre professores e psicopedagogos educacionais mostrou-se escassa, e a possibilidade de promover um modelo de intervenção que permita aos psicopedagogos educacionais trabalhar com a instituição como um todo foi destacada.

As intervenções realizadas pelo Psicopedagogo, considerando sua formação na Equipe gestora entre outras, a participação na elaboração do PPPe nos acordos de convivência institucional, fornecendo fundamentos psicopedagógicos derivados dos conhecimentos específicos de sua formação profissional.

O psicopedagogo deve orientar os processos de ensino e aprendizagem como uma operação pedagógica vinculante, respeitosa do modo de ser, agir, pensar e sentir de crianças, adolescentes e adultos em situações de aprendizagem.

A psicopedagogia pode dedicar-se somente à aquisição de conhecimento, mas deve considerar a possibilidade de alguns alunos se encontrarem em situações de vulnerabilidade, tanto social quanto familiar. Portanto, os psicopedagogos devem ser capazes de se comunicar com outras partes interessadas para garantir o bem-estar dos alunos e as condições ideais para frequentar a escola ou a universidade. Conflitos interpessoais também podem prejudicar a aprendizagem de uma pessoa por exemplo, situações de violência doméstica, violência de gênero, bullying ou cyberbullying, etc.

Assim como realizar um trabalho sistemático de orientação aos professores, em conjunto com a gestão da escola e professores, propondo recursos pedagógicos, didáticos e bibliográficos específicos.

O psicopedagogo deve contribuir usando sua experiência acadêmica e vivência prática, com gestores e professores na implementação dos desenhos curriculares estabelecidos para cada etapa de ensino

Deve orientar os professores sobre estratégias de ensino que enriqueçam as experiências acadêmicas e as trajetórias dos alunos, fomentando processos de constituição subjetiva e construção da cidadania, e fortalecendo as práticas docentes por meio da implementação de estratégias adequadas que respeitem os conhecimentos prévios dos alunos, as histórias familiares e a cultura comunitária.

O psicopedagogo investiga os processos cognitivos em todas as situações de aprendizagem, conectando diferentes subsistemas sociais, incluindo pais e filhos, aluno e professor, e família e escola. Ele facilita os canais de comunicação, ajuda os alunos a superarem seus desconfortos, auxilia na tomada de decisões, aconselha sobre a correção de desvios do desenvolvimento esperado e cria condições que facilitam a conscientização sobre comportamentos que precisam ser corrigidos. Existem muitas formas diferentes de psicologia, e vários fatores influenciam isso, incluindo o tipo de contexto, encaminhamento, demanda, lacuna cognitiva, situação familiar e a predisposição da instituição. A formação do profissional permitirá que ele priorize uma ou outra maneira de abordar o problema a partir de sua perspectiva; seus próprios modelos e histórico definem constantemente sua intervenção (SCOTZ, 2016, p. 54)

A intervenção psicopedagógica no contexto escolar abrange uma série de abordagens que visam prevenir e resolver dificuldades, bem como orientar os professores para garantir a internalização de conhecimentos por parte dos alunos. No entanto, essa ação não parece ter um consenso geral na comunidade escolar

A complexidade dos problemas socioeducativos e a especificidade dos diferentes objetivos de trabalho exigem o planejamento de intervenções baseadas em práticas voltadas à convivência e à aprendizagem escolar. Nesse sentido, Rubinstein (2013) argumenta que promover boas práticas de convivência, antecipações possíveis e a intervenção sob uma perspectiva pedagógica favorece a possibilidade de construção da aprendizagem por meio do enfrentamento de processos

conflituosos. Essa abordagem permitirá o desenvolvimento do cuidado ao aluno.

No ambiente escolar, o papel do psicopedagogo é desenvolver um trabalho integral para prevenir obstáculos à aprendizagem. Para isso, o profissional deve considerar, desenvolver e implementar ações que: promovam a interação interpessoal; estimulem os sujeitos da ação educativa a atuarem com a consideração integrada de suas formações intelectuais e morais; incentivem uma abordagem transformadora em toda a comunidade educacional para realmente inovar as práticas escolares, contextualizando-as; enfatizem o essencial: estruturar conceitos e conteúdos, com significado relevante, de acordo com as necessidades específicas; fortaleçam a parceria entre escola e família; estabeleçam as bases para orientar os alunos na construção de seus projetos de vida, com clareza de raciocínio e equilíbrio; incentivem a implementação de projetos que promovam a autonomia tanto de professores quanto de alunos; Trabalhar com o corpo docente para conscientizá-lo de sua posição de “eternos aprendizes”, de sua importância e envolvimento no processo de aprendizagem, com ênfase na avaliação dos alunos, evitando mecanismos seletivos menores que focam apenas no vestibular e não na vida.

Entre as ações para serem trabalhadas:

Com a Educação Infantil: - orientar famílias e alunos para apoiá-los na criação de espaços de apoio educacional para os mesmos; - promover o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas em casa que fortaleçam as vivências escolares; - orientar o desenvolvimento de estratégias para aproveitar situações do cotidiano, fortalecendo as habilidades curriculares e potencializando o desenvolvimento integral das crianças; - apoiar os professores na facilitação dos processos de adaptação escolar das crianças; - apoiar os professores no desenvolvimento de processos de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

No Ensino Fundamental I: - orientar os alunos no estabelecimento e organização de suas rotinas e espaços de estudo; - orientar os alunos na reflexão e revisão contínua de seus hábitos de estudo para fazer os ajustes necessários; - desenvolver workshops com os

professores para abordar o processo de aprendizagem e como estudar, bem como diferentes estratégias e métodos de estudo. Isso visa capacitar os professores a apoiar os alunos; - criar oportunidades de reflexão com professores e alunos sobre os diversos fatores que influenciam o estudo; - orientar as famílias para que apoiem seus filhos no estabelecimento de seus hábitos de estudo; - apoiar os professores no ensino e na modelagem de diversas técnicas de estudo para crianças; - fornecer suporte especializado a alunos que apresentam processos de estudo desorganizados, podendo indicar um professor de apoio; - elaborar e/ou identificar e propor instrumentos para avaliar hábitos e atitudes de estudo, a fim de promover o apoio adequado aos alunos.

1.1.1 Apoio Pedagógico

No âmbito dos serviços oferecidos pelos psicopedagogos são priorizadas quatro linhas gerais de intervenção: - apoio psicológico e educacional, que inclui aspectos psicoafetivos; - apoio à implementação de temas transversais, como convivência harmoniosa e educação sexual integral; apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade, com base no cuidado e na prevenção de riscos psicossociais, bem como no fortalecimento da participação e do desenvolvimento dos estudantes e na orientação às suas famílias.

O apoio psicopedagógico é uma linha de ação fundamental para um melhor rendimento dos alunos no ensino-aprendizagem e a construção de uma aprendizagem significativa, promovendo o desenvolvimento de competências em cada série e ciclo educacional. Consiste em identificar e elaborar estratégias para prevenir o fracasso escolar e atender às necessidades específicas de apoio educacional. Nesse sentido, busca desenvolver estratégias que reduzam ou eliminem os fatores de risco que criam barreiras à aprendizagem.

Ao abordar o diagnóstico e avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto educacional, explorando as origens e suas implicações do problema e assim, buscar as medidas que podem ser adotadas para melhorar a detecção e acompanhamento dos estudantes é buscar um posicionamento.

Gomes (2024), reitera que a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem é fundamental para garantir intervenções adequadas e promover o desenvolvimento pleno dos alunos, permitindo a inclusão e o acesso à educação de qualidade.

É imprescindível a compreensão das razões por trás do retardo, analisando a falta de capacitação dos profissionais da educação, a ausência de protocolos claros de avaliação e a escassez de recursos e infraestrutura adequados.

Da Silva & cardoso (2020), destacam que ao discutir as consequências desse retardo, como o agravamento dos problemas de aprendizagem, a baixa autoestima e desmotivação dos alunos, e as dificuldades na inclusão e adaptação curricular a escola estará cumprindo seu papel.

Fomenta medidas para melhorar o diagnóstico e a avaliação, destacando a importância do investimento em formação continuada dos profissionais da educação, o desenvolvimento de protocolos de avaliação claros e eficientes, e o aumento do investimento em recursos e infraestrutura adequados.

Segundo Leite et al (2024), a falta de identificação e compreensão das causas do retardo no diagnóstico e avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem pode ser atribuída a diferentes fatores.

Um dos principais é a falta de capacitação dos profissionais da educação. Muitos professores não possuem conhecimento adequado sobre os diferentes transtornos e dificuldades de aprendizagem, o que dificulta a identificação precoce e precisa desses alunos.

No contexto escolar, podem surgir diversos problemas relacionados à história familiar e pessoal dos indivíduos. Portanto, a abordagem exigirá que o psicopedagogo esteja em constante análise, reflexão e intercâmbio com diversos outros professores, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, etc., sendo dentro ou fora do contexto escolar.

A falta de recursos pode abranger a carência de materiais didáticos adaptados, equipamentos especializados, profissionais qualificados e suporte psicopedagógico.

Dos Santos et al (2024), afirma que a ausência desses recursos dificulta o processo de identificação das necessidades específicas de cada aluno, pois sem eles os educadores enfrentam dificuldades para realizar avaliações adequadas e obter informações detalhadas sobre o desempenho e as dificuldades de aprendizagem de cada aluno.

A ausência de avaliações individualizadas é outra limitação significativa nos alunos para encaminhar uma linha de intervenção com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Da Silva et al (2023), muitas vezes, as avaliações realizadas nas escolas e instituições de ensino são voltadas para um grupo de alunos, não levando em consideração as diferenças individuais.

Significando que os alunos com dificuldades podem ter suas necessidades ignoradas ou subestimadas, já que as avaliações não fornecem uma visão completa e precisa do seu desempenho e das suas demandas específicas.

Magalhães et al (2021), indica que a falta de avaliações individualizadas prejudica a personalização do ensino e a adoção de estratégias adequadas para atender às necessidades de cada aluno.

Ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, uma das principais limitações no atendimento de suas necessidades individuais é a carência de programas de suporte específicos.

Alves (2023), afirma que as escolas não possuem recursos ou estratégias direcionadas para auxiliar esses alunos, o que dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Um olhar para outros componentes curriculares podem ser muito úteis em situações específicas em que as ferramentas ou estratégias que elas oferecem podem complementar nosso trabalho, enriquecê-lo ou desafiar práticas existentes.

O psicopedagogo tende a ser um especialista em aconselhar professores nas suas decisões curriculares.

O psicopedagogo deve garantir que os professores compreendam que a essência da qualidade de sua prática diária em sala de aula depende da reflexão como meio essencial para a tomada de decisões. O resultado da reflexão sempre tende a decisões baseadas na especificidade dentro de um

conjunto relacionado, específico e contextualizado de situações que gostaríamos que fossem realizadas de forma diferente; no entanto, na medida em que a teoria curricular tem sido um discurso desenvolvido principalmente na cultura anglo-saxônica, existe a possibilidade de apresentar um contexto, das características e das necessidades de nossas escolas (CONTRERAS, 2013, o. 23).

Entre as ações incluídas no apoio psicopedagógico estão: apoio ao processo pedagógico em sala de aula (atividades de ensino e aprendizagem, clima relacional e emocional, concepção do ambiente educacional, etc.); apoio ao processo de planejamento do ensino, à concepção de estratégias de ensino, à avaliação da aprendizagem e à concepção de ajustes curriculares com base nas necessidades, interesses e diferenças individuais. em geral, promovendo a atenção à diversidade; orientação aos alunos para promover o desenvolvimento de conhecimento estratégico, o que lhes permite aprimorar suas competências e habilidades na gestão de estratégias de aprendizagem, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem. também é fornecida orientação sobre questões vitais que influenciam os processos de aprendizagem, incluindo autoestima e autoconceito, atitudes e interesses, entre outros; apoio aos alunos em seu sistema de atribuição, garantindo que reconheçam suas próprias habilidades, o controle que têm sobre seus processos de aprendizagem e a necessidade de perseverança e esforço para atingir os objetivos educacionais; promoção de estratégias de trabalho cooperativo entre os alunos (grupos de estudo, tutoria, clubes, etc.); desenvolvimento de estratégias motivacionais baseadas em fatores de proteção e potencialmente positivos para o aluno e seu ambiente; promoção de estratégias para prevenir necessidades específicas de apoio educacional.

Entre os processos de conscientização e treinamento em torno da identificação e intervenção de *Necessidades Específicas de Apoio Educacional* (NEEE), desenvolvendo competências na condução de: avaliação psicopedagógica; identificação de barreiras que geram necessidades de apoio educacional; detecção de NEEs em cada série e nível de ensino; intervenção psicopedagógica; -identificação e desenvolvimento de estratégias de apoio; ajustes curriculares individualizados.

CONCLUSÃO

A complementaridade entre professores e psicopedagogos e outros especialistas mostrou-se limitada, e a possibilidade de promover um modelo de intervenção que permita aos psicopedagogos trabalhar com a instituição educacional como um todo foi destacada.

No contexto escolar, a atuação do psicopedagogo está voltada para a abordagem da individualidade do aluno que integra a instituição, monitorando seus processos e modalidades de aprendizagem, as características das relações voltadas ao processo ensino-aprendizagem, seus professores e seus pares, e abordando as subjetividades e possibilidades que essas crianças ou adolescentes possuem. Pode-se dizer, então, que a relevância da atuação do psicólogo educacional no contexto institucional reside na prevenção primária e secundária, no apoio e na avaliação dos processos de aprendizagem para evitar o surgimento de dificuldades dessa natureza e no desenvolvimento de recursos e/ou estratégias de intervenção para a atuação.

Isso sugere a necessidade de elaborar estratégias de treinamento e conscientização que promovam uma compreensão mais precisa do papel dos psicopedagogos, e fomentem a colaboração.

Em resumo, a Psicopedagogia compreende duas vertentes: uma dedicada ao estudo experimental das capacidades e aptidões mentais dos alunos, como memória, inteligência, atenção, etc., estudos para os quais existem testes cientificamente desenvolvidos; e uma segunda vertente dedicada à aplicação de vários tipos de testes com a finalidade de avaliar o rendimento acadêmico dos alunos com maior precisão e sem a intervenção subjetiva do julgamento do professor.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, A. (2004). **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Madri: McGraw-Hill, 2014
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. In. **Revista Psicopedagogia**: São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66. 2005.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZAR, E. **Psicopedagogia**: Uma Introdução à Disciplina. Córdoba: Eudece, 2017.

AVILA, L. A. B. **Avaliação e intervenções psicopedagógicas em crianças com indícios de discalculia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

BARBOSA, Laura Monte Serrat (org.). A Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica. Curitiba: Intersaberes, 2013. (BVP) CLARO, Genoveva Ribas. **Fundamentos da Psicopedagogia**. Curitiba: Intersaberes, 2018. (BVP)

BALESTRA, Marta. **A psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Intersaberes, 2012. (BVP)

BARBOSA, P. de S. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luís: Uema-Net, 2015.

BLASCO, P., & GINER, M. J. (2011). **Psicopedagogia**. Nau Llibre, 2017

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem**. 2024.

CIASCA, Sylvia. Maria. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA, Sylvia. Maria. (Ed.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-31.

_____. **Diagnósticos dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar**. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DYSON, A. **Necessidades educacionais especiais e o conceito de mudança**, Oxford Review of Education, 16, pp. 55-66, 1992.

SISTO, Firmino F. et alli (Org). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NICASIO, Jesus, SANCHEZ, Manuel, BONALS, Joan e Col. Avaliação Psicopedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2007 NICASIO, Jesus, SANCHEZ, Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. Psicopedagogia: a instituição escolar em foco. Curitiba: Intersaberes, 2014. RUBENSTAIN, Edith. **Psicopedagogia: uma prática diferente estilos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012.

RUBINSTEIN, Edith: **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicopedagogo, 2015

SAMPAIO, C. U. D. L., & DE SANTANA, L. **A. implicações** do diagnóstico precoce e

SÁNCHEZ-CANO, Manuel. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994

VISCA, J.L. **Clínica Psicopedagógico: a Epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WEISS, M.L. Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites. In: SARGO, C. et. All. **A práxis psicopedagógica brasileira**. São Paulo, Editor Herval Gonçalves Flores, AbpP, 1994.

CAPÍTULO 20

A PERCEPÇÃO DE INTERAÇÃO COM PROFESSORES NA ÓTICA DE UMA PSICOPEDAGOGA

*THE PERCEPTION OF INTERACTION WITH TEACHERS FROM THE
PERSPECTIVE OF AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*

Maria Shirley Santos Carvalho

Shirleymaria.cavalho@gmail.com

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir de uma entrevista com uma psicopedagoga e sua interação numa escola, envolvendo professores, gestores e familiares de alunos com dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de representação social pois utiliza-se a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, para analisar como grupos constroem significados e ideias sobre um objeto, fenômeno ou conceito a partir de experiências cotidianas. Essa abordagem estuda como o conhecimento de senso comum é formado e utilizado para dar sentido ao mundo, e é amplamente utilizada em campos como a psicologia social, saúde e educação. A psicopedagoga entrevistada atua nas escolas e tem uma experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem. Utilizou-se uma entrevista estruturada para a obtenção dos dados, **Palavras-chave:** Medicação. Intervenção psicopedagógica. Representação social.

ABSTRACT

This article is based on an interview with an educational psychologist and her interaction in a school, involving teachers, administrators, and family members of students with learning difficulties. It is a study of social representation, as it uses Serge Moscovici's Theory of Social Representations to analyze how groups construct meanings and ideas about an object, phenomenon, or concept based on everyday experiences. This approach studies how common-sense knowledge is formed

and used to make sense of the world, and is widely used in fields such as social psychology, health, and education. The interviewed educational psychologist works in schools and has experience with students with learning difficulties. A structured interview was used to obtain the data.

Keywords: Medication. Educational psychology intervention. Social representation.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir da inquietação sobre a forma como os psicopedagogos devem atuar quando requisitados pela equipe gestora das escolas para casos de intervenção psicopedagógica, sendo levantadas as seguintes questões de pesquisa: - A intervenção do psicopedagogo possibilita o restabelecimento da relação pedagógica? - Por que os psicopedagogos envolvem-se nas escolas para desenvolver o seu trabalho?

Nesse sentido, elaborou-se o seguinte objetivo: artigo ressaltar a importância do psicopedagogo no ambiente escolar e como ele pode ajudar a identificar as dificuldades que a criança possa encontrar em sua jornada rumo ao conhecimento. Na extensão deste objetivo, procurou-se responder: Destacar a importância e o alcance da intervenção psicopedagógica nas escolas, que visa promover a continuidade da trajetória escolar, considerando a possibilidade de fomentar um espaço de cuidado e aprendizagem. Os resultados alcançados com este trabalho servirão de subsídios e ferramentas tanto para as intervenções do psicopedagogo quanto para as dos professores, no emponderamento dos processos de inclusão, aprendizagem e permanência dos alunos nas escolas.

É evidente que, no contexto educacional atual, há um número crescente de situações de conflito e a presença do psicopedagogo com através de um trabalho interdisciplinar possibilita estratégias de intervenção que envolvem leitura situacional, olhar atento e escuta ativa com o objetivo de restabelecer a relação pedagógica. O psicopedagogo, como mediador do processo de ensino, intervém por meio de

sugestões técnicas aos professores para a promoção de práticas pedagógicas em sala de aula, planejar e avaliar o ensino e trabalhar de forma colaborativa para responder às diferenças individuais dos alunos, garantindo assim seu progresso no currículo escolar.

Alunos que vivem em situações de alto risco social têm maior probabilidade de vivenciar de incorrerem no fracasso escolar. Embora as escolas não tenham controle sobre os fatores que desencadeiam esse risco social, classe social, grupo étnico ou nível cultural familiar elas podem controlar os gatilhos extrínsecos e intrínsecos, como faltas injustificadas, rejeição, discriminação, desmotivação e abordagens pedagógicas inadequadas em relação às experiências anteriores e ao cotidiano da criança ou do adolescente.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 CURRÍCULO E O PSICOPEDAGOGO

Segundo Sampaio (2011, p. 21),

na Europa, em 1946, foram instituídos os primeiros grandes centros psicopedagógicos por Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Esses centros reuniam conhecimentos da área da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia e procuravam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar de sua família. Essa inquietação propiciou o surgimento da Psicopedagogia institucional, uma abordagem na qual psicólogos e psicopedagogos convivem com os professores e alunos em um ambiente integrado. A Argentina foi um dos lugares em que a Psicopedagogia mais se desenvolveu, adquirindo *status* de ciência, reconhecida e valorizada no contexto da Educação e da Saúde. Foi na década de 1970 que a Psicopedagogia surgiu no Brasil, em que, no momento, as dificuldades de aprendizagem eram atreladas a uma disfunção neurológica denominada disfunção cerebral mínima.

As abordagens adotadas pelos especialistas em currículo variam. Cada uma reflete diferentes princípios implícitos no trabalho do especialista. Uma abordagem comum para o aconselhamento de professores em seu trabalho de ensino, por parte do especialista em currículo, é considerá-lo Como alguém que tem uma visão holística.

Nesse contexto, o psicopedagogo inicia uma solução para os problemas do professor, com base em sua experiência e em um diagnóstico pessoal, muitas vezes sem levar em consideração as circunstâncias específicas do que é apontado pelos professores. Essa abordagem restrita tem recebido inúmeras críticas. Outra forma alternativa de aconselhamento curricular defende uma abordagem que facilita de relevância uma melhor compreensão do docente. O ponto de partida do professor é seu contexto social, que constitui o elemento mais proeminente dessa abordagem, onde o especialista é dotado de conhecimento, habilidades e recursos especiais que ajudam os professores a diagnosticar problemas e encontrar soluções.

Psicopedagogos educacionais podem adotar abordagens diferentes em casos diferentes, dependendo de suas perspectivas e das necessidades ou desejos dos professores. Além disso, o mesmo especialista pode adotar abordagens diferentes em momentos diferentes ou com pessoas diferentes dentro do mesmo caso.

A necessidade de especialistas em currículo adotarem diferentes abordagens em seu trabalho, dependendo das circunstâncias, indica que a flexibilidade é uma característica pessoal desejável nesses profissionais. Outras características desejáveis incluem amplitude de pensamento, habilidades interpessoais (empatia, capacidade de ouvir, estabelecer confiança, fornecer aconselhamento com base na troca de experiências), facilidade de comunicação, confiança, habilidades de liderança e energia. Por outro lado, através do Projeto Político Pedagógico, o especialista em currículo precisa ter conhecimento de:

- estratégias pessoais e organizacionais para mudanças curriculares;
- diferentes abordagens para o trabalho de consultoria em *design* e desenvolvimento curricular;
- conhecimento das diversas opções curriculares

Em seu trabalho de orientação, os psicopedagogos devem ter em mente que, quando os professores tomam decisões sobre o conteúdo, essas devem ser enquadradas em duas áreas de atuação: a primeira diz respeito à seleção do conteúdo de ensino, enquanto a

segunda trata da sua transmissão por meio de atividades e abordagens metodológicas adequadas

A partir da primeira das perspectivas elencadas, deve-se considerar que os professores, em muitos casos, permaneceram "conectados" em uma cultura livresca, que consistia em desenvolver programas ditados pelos livros didáticos e, portanto, não haveria possibilidade de um currículo aberto. Sob esse prisma de análise, os conteúdos no bojo do currículo devem ser entendidos como construções sociais, a partir das quais, e por meio da implementação de atividades com metodologias adequadas, são desenvolvidas habilidades, atitudes, valores, conceitos e a aquisição de estratégias para a compreensão de algo específico.

A compreensão da melhoria na aprendizagem que é, em última análise, o propósito da atuação consultiva do psicopedagogo em questões curriculares que atinge seu pleno potencial quando a dimensão individual do professor se sobrepõe ao contexto do próprio crescimento da escola como um componente da sociedade.

Nessas perspectivas, a melhoria da aprendizagem dos alunos, função última que justifica a experiência escolar, corrobora a gestão adequada dos elementos curriculares. Entre os sinais de seu vigor está a inovação da escola, que se constrói quando o professor, juntamente com outros colegas familiarizados com o currículo, gera processos e formas de trabalho voltados à autorrevisão do que está sendo feito, à reflexão sobre o que pode ser mudado e à concordância sobre um plano de ação.

Outro indicador que demonstra essa melhoria na aprendizagem, por meio do conhecimento e da gestão curricular, é a capacidade de observar e analisar as consequências que diferentes comportamentos e materiais têm para os alunos, e de aprender a fazer modificações contínuas no ensino com base na consideração da contribuição dos alunos. Os professores também precisam ser capazes de relacionar seu desempenho em sala de aula com o que outros professores estão fazendo em suas salas, para que cada professor tenha clareza de que, embora a prática tenha natureza pessoal, os critérios de ação não ficam a critério de cada professor, mas constituem uma questão de

deliberação e construção pela escola como um todo, o que constitui a ideia central dessa colaboração.

De modo geral, a Psicopedagogia é definida como uma área do conhecimento, de pesquisa e atuação que trabalha com os processos de aprendizagem humana na perspectiva da inclusão e da diversidade, objetivando apoio para todos os envolvidos neste processo (ABPP, 2019).

Assim, também é entendida como uma ciência que propõe-se a buscar uma resposta para os conflitos na aprendizagem com técnicas de trabalho que podem ser desenvolvidas de maneira individual ou em grupo, para assim resgatar a vontade de aprender, de modo a observar quais fatores, possivelmente, podem contribuir ou não para o processo de ensino-aprendizagem (ANJOS; DIAS, 2015, p. 2).

No âmbito escolar, o papel do psicopedagogo é o de desenvolver um amplo trabalho na prevenção de obstáculos de aprendizagem. Portanto, o profissional deve pensar, desenvolver e aplicar ações que:

Fomentem interações interpessoais; · Incentive os sujeitos da ação educativa a atuarem considerando integradamente as bagagens intelectual e moral; Estimulem a postura transformadora de toda a comunidade educativa para, de fato, inovar a prática escolar; contextualizando-a; Enfatizem o essencial: conceitos e conteúdos estruturantes, com significado relevante, de acordo com a demanda em questão; · Orientem e interajam com o corpo docente no sentido de desenvolver mais o raciocínio do aluno, ajudando-o a aprender a pensar e a estabelecer relações entre os diversos conteúdos trabalhados; Reforcem a parceria entre escola e família; Lancem as bases para a orientação do aluno na construção de seu projeto de vida, com clareza de raciocínio e equilíbrio; Incentivem a implementação de projetos que estimulem a autonomia de professores e alunos; Atuem junto ao corpo docente para que se conscientize de sua posição de “eterno aprendiz”, de sua importância e envolvimento no processo de aprendizagem, com ênfase na avaliação do aluno, evitando mecanismos menores de seleção, que dirigem apenas ao vestibular e não à vida (DI SANTO, 2007, p. 2).

CONCLUSÃO

Ficou caracterizado pela pesquisa que a falta de profissionais especializados prejudica a identificação correta das necessidades dos alunos e a implementação de estratégias de intervenção adequadas.

A carência de profissionais qualificados também contribui para a demora no processo de avaliação, uma vez que há uma demanda maior do que a capacidade de atendimento.

O psicopedagogo também estuda os transtornos de aprendizagem e como preveni-los, identificá-los, reconhecê-los e as formas de tratamento clínico.

Nenhuma intervenção no campo social e, portanto, no campo psicopedagógico se apresenta como um repertório técnico pronto e aplicável. Trata-se, antes, de um processo árduo e laborioso de construção que vincula recursivamente ação e reflexão constante. Assim, a situação que se define como problema, a natureza da demanda que, em última instância, dá origem à intervenção, os envolvidos, o escopo em que se enquadra, os fundamentos teóricos e conceituais articulados com uma dimensão mais estratégica, projetiva, sustentada pelo profissional e que norteiam suas decisões, delineiam as características da ação: limitação ou ampliação do foco da intervenção, caráter mediado ou direto da intervenção sobre os destinatários, níveis de prevenção que a caracterizam, entre outros aspectos.

A complementaridade entre professores e psicopedagogos e outros especialistas mostrou-se limitada, e a possibilidade de promover um modelo de intervenção que permita aos psicopedagogos trabalhar com a instituição educacional como um todo foi destacada.

Os resultados mostram uma clara orientação para uma abordagem clínica devido às demandas da comunidade, ao papel de especialista atribuído e à percepção de déficit em relação às necessidades educacionais especiais. No entanto, existem elementos dentro do centro que favorecem a escolarização inclusiva.

Para concluir, é necessário que o psicopedagogo escolar trabalhe visando reduzir os obstáculos entre o aluno e o conhecimento, juntamente com o professor, propondo estratégias que propiciem ao

aluno vivenciar diferentes práticas educativas. Todos os apontamentos a serem realizados na perspectiva psicopedagógica devem estar amparados na reconstrução do pensamento crítico, na equidade e na inclusão de alunos que apresentem dificuldades.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, A. (2004). **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Madri: McGraw-Hill, 2014.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. In. **Revista Psicopedagogia**: São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66. 2005.

ABPP. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil. 2019. Disponível em: http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 21 set. 2025.

_____. Código de Ética da Psicopedagogia. 2011. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/wp-content/Código-de-Ética-última-revisão-Simpósio.pdf>. Acesso em: 12 AGO. 2025

AZAR, E. **Psicopedagogia**: Uma Introdução à Disciplina. Córdoba: Eudece, 2017.

AVILA, L. A. B. **Avaliação e intervenções psicopedagógicas em crianças com indícios de discalculia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

BALESTRA, Marta. **A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (BVP)

BARBOSA, P. de S. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luís: Uema-Net, 2015.

BLASCO, P., & GINER, M. J. (2011). **Psicopedagogia**. Nau Llibre, 2017.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. **Inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva**. Revista Espaço Informativo Técnico-Científico do INES 1(19), 45-50, 2018.

CIASCA, Sylvia. Maria. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA, Sylvia. Maria. (Ed.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-31.

_____. **Diagnósticos dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar**. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DI SANTO, J. M. R. **A ação psicopedagógica e a transformação da realidade escolar**. São Paulo: Unisal, 2007.

DYSON, A. **Necessidades educacionais especiais e o conceito de mudança**, Oxford Review of Education, 16, pp. 55-66, 1992

_____. **Necessidades educacionais especiais e o conceito de mudança**, Oxford Review of Education, 16, pp. 55-66, 1992

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, S. V. **Desafios da inclusão escolar: A perspectiva dos pais**. Rio de Janeiro: LTC. 2017.

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

_____. **Manual de pesquisa científica**. São Paulo: Saraiva, 2014.

KASSAR, M. C. M. **Educação inclusiva: a construção da escola comum para todos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar**: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011.

MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira et al. **Temas em Educação**: entre questões recorrentes e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 2005.

MENEZES, Dayane. Educação inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 24-38, 2019.

MUÑOZ, E. & SALES, C. Perfil e Funções do Psicopedagogo no Contexto de uma Escola Inclusiva. **Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva**, 2017

ORTEGA, L.; SANTIAGO, N. A atuação do pedagogo: que profissional é esse? **Pedagogia em ação**, v. 1, n. 2, p. 29-35, ago/nov.2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3º ed, Porto Alegre: Artmed, 2013

SMITH, Deborah. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SISTO, Firmino F. et alli (Org). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Summus Editorial. 2006.

MENDES, J. A. **Dificuldades De Aprendizagem**: Desafios Da Prática Docente No Âmbito Escolar. 2023.

Moscovici S. **Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

NICASIO, Jesus, SANCHEZ, Manuel, BONALS, Joan e Col. **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2007 NICASIO, Jesus,

SANCHEZ, Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky** -Aprendizado de desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Psicopedagogia: a instituição escolar em foco**. Curitiba: Intersaberes, 2014. RUBENSTAIN, Edith. **Psicopedagogia: uma prática diferentes estilos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012. BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde**: CID-10. 10. ed. rev. Genebra: OMS, 2019.

POZO, J. Estratégias de aprendizagem. Em J. P. C. Coll, Desenvolvimento psicológico e educação, II. **Psicologia da Educação**. Madri: Alianza, 2009

RAMOS, V. P. H. de. **Integração e inclusão social no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2008.

RAMOS; Eliane, et al. **Profissional de apoio e segundo professor**: da intenção de incluir à prática de excluir. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2019/10/18/profissional-de-apoio-e-segundo-professor-da-intencao-de-incluir-a-pratica-de-excluir/>. Acesso em: 30 jul. 2025

PEREZ, B. C., DE CARVALHO, G. D., & MANHÃES, P. A. Crianças com Deficiência na Educação Infantil em Campos dos Goytacazes. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, 1(1). 2023.

RUBINSTEIN, Edith: **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicopedagogo, 2015

SAMPAIO, S. Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2020. SÁNCHEZ-CANO, Manuel. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, P. V. G. **Inclusão social no Brasil**. São Paulo: Summus, 2008.

SANTOS, W. P. **Inclusão social de excluído**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994

SILVA, Elisângela dos Santos et al. A Importância do Psicopedagogo no Contexto Escolar. Saber: **revista eletrônica**. Faculdade Integrado INESUL. Londrina, PR, v. 12, n. 1, p. 1-11, abr./jun. 2011. Disponível em: Acesso em: 3 fev. 2025.

SILVA, Maria. **Educação Inclusiva**: um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação, n. 19, p. 119-134, 2011.

SILVA, Sayonara. **Educação Inclusiva**: a importância do cuidador escolar no acompanhamento do educando com deficiência. João Pessoa: 2018.

SOUSA, G. F. **Dificuldades de aprendizagem relacionadas à visão: Avaliação no contexto escolar com a Escala de Avaliação do Estresse Visual na Leitura pelo Professor (EEV)**. 2022.

SOUZA, A. M.; MENDES, L. F. Inclusão escolar e a demora nos diagnósticos: Desafios para a prática docente. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 37-49, 2020.

SOUZA, M. A. **Diagnóstico precoce e suporte familiar na educação inclusiva**. São Paulo: Cortez. 2016.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais**. Ed. rev.ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

STUBBS, S. **Educação inclusiva**: onde existem poucos recursos. São Paulo: Atlas, 2012.

TESSARO, Nilza. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VASCONCELOS, E. R. **Educação inclusiva**. São Paulo: Pioneira, 2013.

VISCA, J.L. **Clínica Psicopedagógica**: a Epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNESCO (2004). UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em http://www.unesco.org.cu/Noticias04/noticia_071104.htm.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010.

WEISS, M.L. Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites. In: SARGO, C. et. All. **A práxis psicopedagógica brasileira**. São Paulo, Editor Herval Gonçalves Flores, AbpP, 1994.

WELLS, R. H. C. et al. **CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. São Paulo: EDUSP.. Acesso em: 30 jul. 2025, 2011

CAPÍTULO 21

BNCC - ABANDONO DAS DISCIPLINAS REGIONAIS DO BRASIL: A REDUÇÃO E/OU EXCLUSÃO DE DISCIPLINAS E/OU CONTEÚDO REGIONAIS NA ESCOLA MUNICIPAL ROSA SVERNER NO MUNICÍPIO DE MANAUS-AM/BR NO PERÍODO 2019-2021

BNCC - ABANDONMENT OF REGIONAL SUBJECTS IN BRAZIL: THE REDUCTION AND/OR EXCLUSION OF REGIONAL SUBJECTS AND/OR CONTENT AT THE ROSA SVERNER MUNICIPAL SCHOOL IN MANAUS-AM/BR DURING THE PERIOD 2019-2021

Evelyne de Carvelho Ferreira

evelynefp@gmail.com

RESUMO

O fundamento do estudo, o porquê da preocupação de levar em conta os interesses dos alunos no planejamento do ensino-aprendizagem (através do estudo da seleção dos temas das unidades didáticas), foi encontrado no modelo de planejamento curricular baseado nas necessidades e interesses dos alunos, de onde o estudo constitui uma aplicação do modelo à realidade. Neste sentido este estudo teve como objetivo geral avaliar a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Escola Municipal Rosa Sverner, no município de Manaus-Am/BR que praticamente extinguiu de forma definitiva as disciplinas regionais do currículo do ensino fundamental, além de especificamente analisar como ocorre o processo de implantação do BNCC na Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus-Am/Brasil, e a retirada do currículo das disciplinas de cunho regional; Identificar os principais problemas encontrados pelos alunos e professores do ensino fundamental; e verificar quais as causas e consequências ocorridas com as transformações curriculares com a adoção do BNCC no ensino fundamental da Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus-Am/Brasil, e a retirada das

disciplinas de conteúdos programáticos de cunho regional do currículo. Para atender os objetivos, o estudo se baseou nos trabalhos de J. Bradfield e B. Moredocok; J. G Saylor e W. Alexander, J. A. Pacheco; H. Giroux e R. Simon, todos se referindo as questões do currículo regional. Assim foram ouvidos 20 alunos, 5 professores, 1 gestor (a) e 1 pedagogo do ensino fundamental da Escola Municipal Rosa Sverner, no município de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil. Os resultados apontam para a necessidade de examinar o papel da política nacional de educação e das relações de poder em dar a ideias emprestadas internacionalmente seu significado e forma. Conclui que a dinâmica particular que molda o currículo no Brasil segue uma abordagem formadora e pragmática.

Palavras-chave: Currículo. Interesses dos alunos. BNCC.

ABSTRACT

The basis of the study, why the concern to take into account the interests of students in the planning of teaching-learning (through the study of the selection of the themes of the didactic units), was found in the curriculum planning model based on the needs and interests of the students, from where the study constitutes an application of the model to reality. In this sense, this study had the general objective of evaluating the implantation of the National Common Curricular Base - BNCC in the Municipal School Rosa Sverner, in the municipality of Manaus-Am/BR, which practically permanently extinguished the regional subjects of the elementary school curriculum, in addition to specifically to analyze how the BNCC implantation process takes place in the Rosa Sverner Municipal School, Manaus-Am/Brazil, and the withdrawal of the curriculum from the disciplines of a regional nature; identify the main problems encountered by elementary school students and teachers; and to verify what the causes and consequences occurred with the curricular transformations with the adoption of the BNCC in the elementary school of the Municipal School Rosa Sverner, Manaus-Am/Brazil, and the withdrawal of the subjects of programmatic contents of regional nature of the curriculum. To meet the

objectives, the study was based on the work of J. Bradfield and B. More-docok; J. G Saylor and W. Alexander, J. A. Pacheco; H. Giroux and R. Simon, all referring to the issues of the regional curriculum. Thus, 20 students, 5 teachers, 1 manager and 1 elementary school teacher at Escola Municipal Rosa Sverner, in the municipality of Manaus, State of Amazonas, Brazil, were heard. The results point to the need to examine the role of national education policy and power relations in giving ideas borrowed internationally their meaning and form. It concludes that the particular dynamics that shape the curriculum in Brazil follow a formative and pragmatic approach.

Keywords: Curriculum. Students' interests. BNCC.

INTRODUÇÃO

O conceito de globalização e sua relação com os sistemas educacionais nacionais há algum tempo gozam de considerável destaque. No início, o foco era como e até que ponto a globalização e as influências internacionais estavam erodindo as agendas estaduais e nacionais do país e levando a uma convergência crescente de ideias e práticas em contextos nacionais.

Abordagens recentes, por um lado, forneceram relatos mais sutis do impacto da globalização e dos limites e circuitos transnacionais de produção de conhecimento e, por outro lado, mostraram que a relação entre os níveis global, regional, nacional e local é muito mais complexa.

O que se vê atualmente é uma agenda cada vez mais globalmente estruturada para a educação, mas pouca convergência de prática ou política nacional. A análise dos sistemas de avaliação nacional, globalização e tendências transnacionais pode elucidar por que os sistemas de avaliação nacional entraram no fluxo da política internacional, mas não podem explicar as divergências na implementação nacional.

Críticos nesta análise são o papel da política e das relações de poder político e organizacional e a competição e negociação entre os

atores sociais que competem para influenciar a determinação de normas e valores que o Estado defenderá sobre os outros

O papel destes deve estar ligado ao contexto, cultura e diferença, as especificidades dos contextos nacionais, história e caráter dos debates educacionais dentro deles. A forma emergente do currículo no Brasil pós redemocratização do país em 1985 pode ser analisada em termos semelhantes. Já em 1996, três anos após as primeiras eleições democráticas para presidente do Brasil em 1989, os analistas argumentavam que as novas propostas de políticas curriculares deveriam refletir uma prática de empréstimos de políticas e iniciativas locais adaptadas às circunstâncias regionais no Brasil.

As respostas e iniciativas locais aos processos e influências globais poderiam ter assumidos diferentes formas, já que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9.394/1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que documentou um conflito entre o local e o global, com implicações distintas para o desdobramento das políticas educacionais neoliberais.

No Brasil não se viu este conflito, mas a tentativa de harmonizar com as ideias internacionais e sua adaptação às necessidades e interesses locais nos PCNs de 1998 em um processo político fluido e contingente.

Esta dissertação leva esses debates adiante, examinando como políticas locais distintas e relações de poder realizadas em um contexto específico que deram um significado local específico ao conceito emprestado de educação baseada em resultados. Fá-lo examinando as políticas de revisão e revisão curricular no Brasil a partir de 1996.

A situação problema: A implantação do BNCC, praticamente aniquilou a formatação de disciplinas de cunho regional tão importante em um país com dimensão continental como o Brasil, cujas diferenças culturais estão exacerbadas na sociedade brasileira como um todo. A cultura do norte do Brasil é diferente da cultura de outras regiões, e isso está consubstanciado nas artes, na cultura e na própria vida social; além das diferenças nacionais também proliferam as diferenças regionais internas a cultura do baixo Amazonas que é ligada a cultura do Pará, por exemplo, é diferente da cultura do alto Juruá que é mais ligada

a cultura andina. Transmitir esses conhecimentos dentro da escola pública é inerente à formação das pessoas no Estado do Amazonas. **Pergunta Central:** A Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Escola Municipal Rosa Sverner, no município de Manaus-Am/BR extingue as disciplinas regionais do currículo do ensino fundamental? **Perguntas Específicas:** Como ocorre o processo de implantação do BNCC na Escola Municipal Rosa Sverner, e a retirada do currículo das disciplinas de cunho regional? Quais os principais problemas encontrados pelos alunos e professores do ensino fundamental da Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus- Am/Brasil, com relação ao BNCC? Quais as causas e consequências ocorridas com as transformações curriculares com a adoção do BNCC no ensino fundamental da Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus-Am/Brasil, e a retirada das disciplinas de conteúdos programáticos de cunho regional do currículo?

Hipótese: Se a adoção do BNCC na Escola Municipal Rosa Sverner no município de Itacoatiara-Am/BR presume-se a eliminação da existência de disciplinas regionais que reduzem em demasia a transmissão de conteúdos programáticos de cunho regional. **O estudo em voga tem sua justificativa e importância,** nos aspectos acadêmicos, sociais e profissionais embasada nas argumentações e princípios de que o direito a um currículo ambientado nas necessidades social-econômico-cultural dos alunos é absolutamente assegurado no ordenamento jurídico brasileiro e, portanto, incontestável, inalienável e intrínsecos, que devem ser garantidos em todo o seu processo de desenvolvimento escolar. Sendo assim, este trabalho tem por base as seguintes justificativas: A escassez de estudos aplicados ao contexto do tema no Amazonas, especialmente no município de Manaus, em âmbito geral e, específico, que produz lacunas importantes na produção científica. Portanto, pretende-se que este estudo, de alguma forma, contribua na investigação e no aprofundamento das questões relativas ao problema estudado.

Para responder a esses questionamentos foram traçados os seguintes objetivos: **Objetivo Geral:** Avaliar a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Escola Municipal Rosa Sverner, no município de Manaus-Am/BR que praticamente extinguiu de forma

definitiva as disciplinas regionais do currículo do ensino fundamental.

Objetivos Específicos: Analisar como ocorre o processo de implantação do BNCC na Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus-Am/Brasil, e a retirada do currículo das disciplinas de cunho regional; Identificar os principais problemas encontrados pelos alunos e professores do ensino fundamental da Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus-Am/Brasil, com relação ao BNCC; Verificar quais as causas e consequências ocorridas com as transformações curriculares com a adoção do BNCC no ensino fundamental da Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus-Am/Brasil, e a retirada das disciplinas de conteúdos programáticos de cunho regional do currículo?

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 CURRÍCULO

A revisão do Currículo no Brasil ocorrida a partir de promulgação da LDB de 1996 levou à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1998 que se tornou política pública foi mais uma etapa no processo de revisão do currículo nacional realizado em 1961 e em 1971 com duas leis de diretrizes e bases da educação (BRADFIELD e MOREDOCOK, 2013¹).

A revisão do currículo de 1998 foi realizada em três etapas ou ondas principais: a primeira envolveu a limpeza do currículo de seus elementos Anti democráticos contidos na legislação de 1971. O segundo envolveu a implementação da educação baseada em resultados (CARDOSO, 2011²).

A educação baseada em resultados foi uma forma internacionalmente aceita de currículo nacional baseado em padrões, vinculado à avaliação formativa e contínua, em vez de sumativa. É parte integrante, mas tem um histórico bastante distinto de empréstimos do Quadro

1 BRADFIELD, J.; MOREDOCOK, B. Medidas e testes em educação. 11^a ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 2013..

2 CARDOSO, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2011

Nacional de Qualificações (NQF), que se tornou uma política em 1995 e que buscou a integração da educação e do treinamento por meio de um quadro comum de qualificações (SAYLOR e ALEXANDER, 2004³).

O terceiro envolveu a revisão e revisão do Currículo, à luz das recomendações feitas pelo Conselho Nacional de Educação instituído pela Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este Conselho recomendou uma grande revisão do currículo a fim de torná-lo mais compreensível nas salas de aula brasileira (BRADFIELD e MOREDOCOK, 2013).

O que foi notável sobre o novo discurso do currículo foi sua ressonância com a linguagem, a política e a prática da educação internacional. No entanto, esse tipo de empréstimo não é exclusivo desta época ou lugar (PACHECO, 2003⁴).

Os brasileiros pegaram emprestado e implementaram ideias educacionais de contextos do Norte por mais de um século. Esse empréstimo sempre teve um elemento indigenizante, na medida em que as ideias emprestadas foram implementadas no contexto social específico do Brasil e foram transformadas por ele (BRADFIELD e MOREDOCOK, 2013).

1.2 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – BNCC

Desde a década de 1980, fortes grupos de interesse econômico como a Confederação Nacional da Indústria – CNI e a Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT se tornaram mais influente no desenvolvimento de políticas educacionais. Esse foco de base econômica redefiniu o que constitui conhecimento valioso. De acordo com Gleeson (2014⁵), o sistema educacional, por meio do currículo, às vezes pode

3 SAYLOR, J. G.; ALEXANDER, W. Planejamento curricular da escolar. São Paulo: Summus, 2004.

4 PACHECO, J. A. Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Conferência realizada no âmbito do Seminário "O Currículo Regional", Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003.

5 GLEESON, J. Contextos culturais e políticos do currículo pós-primário: influências, Interesses e questões. International Perspectives, editado por C. Sugrue, 101-140. Dublin: Liffey Press, 2014.

transmitir a cultura dominante e dar ênfase do tempo presente como se não fosse problemático, resultando em suporte apenas para um pequeno número de grandes empreendedores que criarão empregos para si e para os outros. No atual clima econômico do Brasil, apelos para um alinhamento mais próximo das práticas para as necessidades das empresas e empregadores podem, na superfície, parecer justificado (BRAGGIO, 2012⁶); (RODRIGUES, 2016⁷).

Por exemplo, de acordo com o BNCC a literacia e numeracia procura certificar-se de que as crianças e jovens tenham alfabetização e matemática de classe mundial, habilidades que serão essenciais para a reconstrução da prosperidade econômica e garantir o bem-estar da sociedade (SOARES, 2018⁸).

O problema com essas abordagens é que os mercados de trabalho mudam. Se, por exemplo, o currículo foi redesenhado no auge do período de um momento econômico profundamente favorável para atender exclusivamente o setor de construção que era dominante na época, haveria agora muitas crianças no Brasil totalmente despreparadas para a vida acadêmica ou para o emprego (TORRES, 2017⁹).

Nesse contexto, talvez a maior preocupação com os exames nacionais ou internacionais não deva ser a confiabilidade dos dados como um indicador da qualidade dos sistemas de educação, mas muito mais fundamental do que isso é fazer perguntas sobre os valores que sustentam o programa (MARQUES, 2019¹⁰).

Um estudo examinando o relatório de classificações educacionais internacionais em quatro países revelaram muitos aspectos negativos dos relatórios de classificações, exceto o estudo: encontraram relativamente poucos artigos, expressando críticas aos estudos Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, sua

⁶ BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e Alfabetização – da concepção Mecanicista à Sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

⁷ RODRIGUES, N. *Currículo no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2016.

⁸ SOARES, P. O. *Educação cristã: a história da humanidade a partir do século X*. São Paulo: Pioneira, 2018.

⁹ TORRES, L. L. *Além da alfabetização*. São Paulo: Editora Ática, 2017.

¹⁰ MARQUES, P. E. *BNCC: novo momento da educação brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2019.

metodologia, sua base teórica, ou sua capacidade de medir desempenho educacional com precisão em uma ampla variedade de países GLEESON (2014)

Se qualquer coisa, o melhor país com desempenho expressou a maioria das críticas ao estudo, lembra que a Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), como o próprio nome sugere, é dedicado à economia (não educacional ou desenvolvimento) (RODRIGUES, 2016).

1.3 BNCC e CURRÍCULO

Uma manifestações críticas que atualmente se faz a transdisciplinaridade contidas tanto nos PCNs como BNCC e que a educação refere-se a sua falta de competência em desempenhar a sua função, principalmente quando se trata de adequar suas tarefas à realidade social. Assim as abordagens curriculares centradas na transdisciplinaridade muitas vezes são elaboradas autocraticamente fora de um contexto sociocultural, vivenciados pelos educandos e educadores (FAGUNDES, 2015¹¹).

Além do mais se percebe que o currículo no Brasil foram planejados e desenvolvidos mais para o materialismo e individualismo, sem priorizar os valores sociais, culturais e humanos. Mas isso não é regra fechada; existem matrizes curriculares, cuja preocupação central está voltada para o caráter social, cultura e humanos da formação, levando em conta é claro, as questões da sociedade (FAGUNDES, 2015).

Mas não foi o que se viu aqui. Muito pelo contrário, as abordagens foram centradas no conteúdo de ensino, com uma conotação crítica, demonstrando que a educação formal na prática deve ser sentida como elemento propulsor da transformação sociocultural tão necessária num momento histórico, onde a própria sociedade caminha para os processos cada vez mais democráticos (MACKEZIE, 2004¹²).

¹¹ FAGUNDES, A. L. P. Realidade regional e o currículo no Brasil, São Paulo: Saraiva, 2015.

¹² MACKEZIE, G. N. Mudança curricular: participantes e processo de poder. Tradução de Paulo Lima Cury. São Paulo: Rodrigues Alves, 2004

Para Brunner (2002, p. 46-47¹³) “uma narrativa é composta de uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” e pode ser real ou imaginária sem perder seu poder como história. Desta forma, uma abordagem narrativa se dá da inscrição da ação humana na temporalidade que são fatos do passado ou presente; Articulação temporal da ação; O sentido nunca se encerra; As interpretações são relevantes para pesquisadores que querem dar voz ao pesquisado e desenvolver seus estudos; Entender a experiência; Singularidade de cada um; Indicador de sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão; relato de experiências pessoais.

A partir do diferencial onde o processo é mais importante que o produto dentro da pesquisa investigativa educacional, devendo levar em conta os aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos para compreensão do seu papel como professor, pesquisador e do aluno enquanto sujeito social ativo e atuante no meio histórico (MACKEZIE, 2004).

Desta forma, para a construção de uma formação adequada se faz necessário que se agregue conhecimento as práticas pedagógicas e a construção do currículo comporta uma pluralidade de abordagens meramente técnicas, sendo necessário que se reflita sobre os mais variados aspectos da vida cotidiana que permitem identificar semelhanças e diferenças, o que permanece e o que se transforma (MACKEZIE, 2004).

Sobre a teoria do currículo Brunner (2002, p. 52) diz que ela “será sempre conjectural e provisória”. Assim ela se deleitava apenas do estatuto de uma teoria não contrariada pelos fatos à luz do seu princípio de falsibilidade, ou seja, deve haver programas em longo prazo para modificar (renovar) os currículos através da pesquisa e de atividades de desenvolvimento em ambientes favoráveis a criatividade e a inovação. Se a educação deve se tornar o meio para atingir metas de desenvolvimento econômico em longo prazo, então a avaliação curricular

¹³ BRUNNER. B. Classificação e enquadramento do conhecimento educacional. São Paulo: Moderna, 2002.

constante deve ser dinâmica e eficiente. Para alcançar esse dinamismo e para maximizar sua eficiência é imprescindível que os currículos sejam sujeitos ao constante escrutínio da pesquisa (MACKEZIE, 2004).

2 METODOLOGIA

Pesquisa realizada na Escola Municipal Rosa Sverner (Figura 1) está situada na Rua das Azaleias, 1, 1ª Etapa Jorge Teixeira zona leste de Manaus. Foi criada no dia 01 de março de 1993, com o nome de Centro Educacional Beneficente Rosa Sverner. O nome da Escola é uma homenagem à mãe do colaborador, Sr. Isaac Sverner, que contribuiu na construção dela.

O tipo de pesquisa foi *qualitativo e quantitativo* que envolve coletar e analisar dados numéricos para entender as verbalizações contidas nestes números. Esse tipo de pesquisa é usada para reunir *insights* aprofundados sobre um problema ou gerar novas idéias para pesquisa (FURASTÉ, 2006¹⁴).

Foi construído um instrumento de avaliação de campo com aplicação de um questionário com perguntas do tipo fechada e abertas com questões pertinentes ao assunto abordado a professores e alunos da Escola Municipal Rosa Sverner, no município de Itacoatiara-Am/BR, a partir de seus respectivos planejamentos.

Segundo Bonana (2012), o questionário é um instrumento de pesquisa que consiste em um conjunto de perguntas ou outros tipos de prompts que visam coletar informações de um entrevistado. Um questionário de pesquisa é normalmente uma mistura de perguntas fechadas e perguntas abertas. As perguntas longas e abertas oferecem ao respondente a capacidade de elaborar seus pensamentos. Os questionários de pesquisa foram desenvolvidos em 1838 pela Statistical Society of London.

As entrevistas serão realizadas por etapas por intermédio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

¹⁴ FURASTÉ, P. A. Normas e Técnicas para o Trabalho Científico. 14 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

Segundo Bonana (2012, p. 33), questionário “é um instrumento de pesquisa que consiste em uma série de perguntas abertas e fechadas com o objetivo de coletar informações dos respondentes”.

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Foi perguntado aos alunos, professores, pedagoga e gestora da escola, Você sentiu alguma diferença entre o currículo aplicado até o ano de 2019 desta que foi aplicado em 2020? Percebe-se que 88,89% dos entrevistados disseram que sentiram sim uma mudança curricular e apenas 11,11% dos entrevistados disseram que não sentiram essa diferença. É importante ressaltar que as aulas foram ministradas de forma remota. A Pandemia COVID-19 paralisou quase todos os estilos de vida em todo o mundo e seus efeitos ainda não são claros.

Opiniões dos alunos sobre COVID-19

Categorias Gerais	Código	Frequencia
Ansiedade	Medo de se infectar	27
	Medo de perder parentes	27
Desespero	Questões econômicas	27
	Incerteza para o futuro	27
	Perdendo a satisfação com a vida	19
Tédio	Falta de atividades sociais	27
	Falta de ocupação	27
Neutro	Sem mudança de vida	02

Fonte: Pesquisa de campo (2021 Opiniões dos alunos sobre a implantação do BNCC em tempos de pandemia)

Categorias Gerais	Código	Frequência
Desvantagens	Problemas relacionados à falta de interação	27
	Dificuldades em se comunicar com os instrutores	27
	Problemas relacionados a exames	27
	Manter os hábitos educacionais tradicionais	26
	Um monte de atribuições	26
	Gerenciamento de tempo	25
Vantagens	Flexibilidade de tempo e lugar	12
	Mais responsabilidades na aprendizagem	13
	Conforto nos exames	02

Fonte: Pesquisa de campo (2021)

No âmbito da primeira categoria desvantagens, foram identificados quatro códigos. Todos os participantes declararam ter vários problemas relacionados à falta de interação entre seus alunos e instrutores e eles próprios durante as aulas pela web. O entrevistado 4 (professora) afirmou “eu não consigo interagir com os alunos).

O entrevistado 11 (aluno) disse “frequentemente preciso de explicações detalhadas enquanto assisto aos vídeos. No entanto, não posso fazer perguntas devido às aulas serem remotas e os professora lecionando como se todos os alunos tivessem a mesma capacidade de aprendizagem e experiência.

O entrevistado 12 (aluno) afirmou na mesma linha que “sinto falta das minhas aulas presenciais. Pois consigo entender melhor tendo interação com meu professor e amigos. Até o professor pergunta algo a um de meus amigos da classe que posso aprender dessa forma. No entanto, neste tipo de educação, os professores apenas leem suas notas, que são tão difíceis de entender. Com relação às vantagens estas forma indicações muito superficiais pois nas suas argumentações são bem sem sentido.

Ajuda da didática no desenvolvimento da aprendizagem a partir do BNCC.

Assim, 100,00% dos alunos foram taxativos informando que a didática é fundamental para a aprendizagem. Nas respostas dos por que eles acham isso, ficou latente que a didática destaca a relatividade institucional do conhecimento e situa problemas didáticos em nível institucional, além das características individuais dos sujeitos das instituições.

Sua principal consequência é que a minoria da análise de qualquer problema didático não pode ser limitada à consideração de como os alunos aprendem (e os professores ensinam) matemática. Deve incluir todas as etapas do processo de transposição didática, incluindo dados provenientes de cada uma das instituições envolvidas como base empírica. Então forma perguntados se sabem o que é BNCC.

Sabem o que é BNCC? 100% disseram não

Desempenho a partir do uso do BNCC: 43,75% dos alunos entrevistados na Escola Municipal Rosa Swerner na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil consideram seu desempenho bom após as mudanças didáticas apresentadas pelos professores; 25,00% acham que seu desempenho foi ótimo; e 31,25% dizem que foi regular. Isso se confirma pela Teoria Antropológica da Didática, Chevallard

(1997¹⁵) que surgiu como uma consequência natural do desenvolvimento da teoria da transposição didática.

Teste com operações com frações E. M. Rosa Swerner

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	15	5
Mediano	10	10
Difícil	2	18

Fonte: Teste aplicado pela autora (2021)

Teste com operações polinominais E. M. Rosa Swerner

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	20	0
Mediano	13	7
Difícil	2	18

Fonte: Teste aplicado pelo autor (2021)

¹⁵ CHEVALLARD, Y. Familiar e problemático, a figura do professor, Pesquisa em Didática da Matemática 17 (3), 17–54, 1997.

Geografia do Amazonas, História do Amazonas e Artes.

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	5	15
Mediano	3	17
Difícil	2	18

Teste com tem Cidadania.

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	4	16
Mediano	3	17
Difícil	2	18

Teste com tema Ética.

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	5	15
Mediano	4	16

Difícil	2	18
---------	---	----

Teste com tema Pluralidade Cultural

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	2	18
Mediano	1	19
Difícil	0	20

– Teste com tema Saúde

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	19	1
Mediano	14	6
Difícil	10	10

Teste com tema Orientação Sexual

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	10	10
Mediano	11	9

Difícil	8	11
---------	---	----

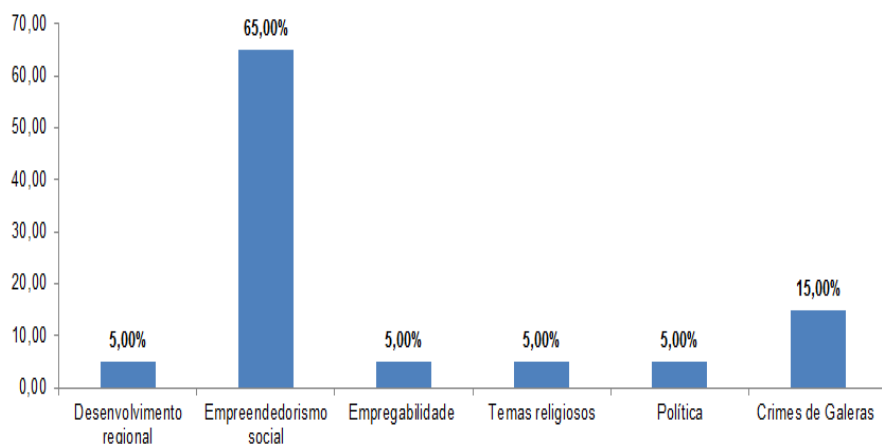
Teste com temas locais

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	6	14
Mediano	3	17
Difícil	1	19

Teste com tema Meio Ambiente

Nível	Alunos Escola Municipal São Pedro	
	Acertou	Errou
Fácil	17	3
Mediano	12	8
Difícil	10	10

ASSUNTOS QUE OS ALUNOS GOSTARIAM DE TRABALHAR NA ESCOLA



CONCLUSÃO

Este estudo comprovou que a implantação do BNCC na Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus-Am/Brasil vem correndo de forma paulatina e que essa implantação produziu a retirada do currículo das disciplinas de cunho regional o que causou problemas de interação com os alunos que não veem nas disciplinas uma relação amistosa com suas vidas.

O estudo também comprovou que os principais problemas encontrados pelos alunos e professores do ensino fundamental da Escola Municipal Rosa Sverner, Manaus-Am/Brasil, com relação ao BNCC é a falta de contextualização do currículo o que torna as aulas sem grandes atrativos.

O estado também que a principal causa das transformações curriculares é a padronização curricular com a adoção de um modelo nacional que desconsidera peculiaridades, condicionalidades e especificidades do local onde estão ocorrendo as aulas; assim as consequências estão diretamente ligadas a falta de perspectiva, pois os alunos não

veem grande ligação entre o eu lhes é ensinado e sua aplicabilidade na escola.

Em conclusão, a política do processo de revisão curricular com a implantação do BNCC gira em torno do peso social e do papel de determinados atores: embora houvesse uma heterogeneidade de atores e interesses, a principal forma de engajamento era por meio de Voz em vez de lealdade ou saída.

Assim, o BNCC introduziu uma reforma e abordagem pragmática da reforma curricular. Os sindicatos de professores por um lado deveriam reafirmar a importância da educação baseada em resultados como filosofia fundamental para o currículo com base local e, por outro, estabelecer a necessidade de um currículo viável e implementável. Eles se uniram em torno da necessidade de um secular, currículo humanista e baseado em direitos que reconhece a diversidade.

Os intelectuais, por outro lado, foram críticos na criação do contexto para debate e discussão do currículo com base no BNCC e para fornecer o clima teórico e empírico para reforma do currículo. Estes foram as influências dominantes no currículo.

Visto da perspectiva da transferência e empréstimo global, específico condições e atores sociais moldaram o resultado do currículo e garantiram que o modelo nacional era um empréstimo internacional adaptado localmente. Local a política nunca foi apenas local e sem ligação com o mundo internacional e as tendências e correntes globais; importações de currículo e debates em torno deles foram dado conteúdo local e significado por meio de processos locais e nacionais. . O currículo é, portanto, simultaneamente emprestado e flexionado com diferença; mostra convergência e divergência de tendências.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Dados estatísticos sobre criminalidade. Manaus, 2013. Disponível em www.sejus.gov.am.br Acesso em 27 de abr de 2021.
- ANGELINI, N. Ensino Fundamental: programa de aprendizagem Belo Horizonte: Programa de Assistência Brasileiro-Americano, 2013.

BARROS, A. de O. O currículo do ensino fundamental no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.congressonacional.gov.br> Acesso em 18 de abr de 2021.

CHEVALLARD, Y. Familiar e problemático, a figura do professor, Pesquisa em Didática da Matemática 17 (3), 17–54, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13ª. Edição. São Paulo: Paz E Terra, 1999.

GAYA, A. Programa Segundo Tempo - Introdução. In: OLIVEIRA, Amauri A. Bassóli de, PERIM, Gianna Lepre (Org.). Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.

HAMMERSLEY, A. F. Educação e a Complexidade do Ser e do Saber. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JANSEN, J. O currículo escolar desde o processo de redemocratização do Brasil: interseções de política e política na transição da América Latina, Journal of Curriculum Studies, 31 (1), 57-67, 1999.

MACKEZIE, G. N. Mudança curricular: participantes e processo de poder. Tradução de Paulo Lima Cury. São Paulo: Rodrigues Alves, 2004.

MARQUES, P. E. BNCC: novo momento da educação brasileira. São Paulo: Brasiliense, 2019.

PACHECO, J. A. Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003.

PEDRINI, A. DE G. et al. Environmental education and ecotourism concepts in Marine Protected Area of Armação de Búzios, Rio de Janeiro, Brazil: reflections for the adoption of coastal ecotourism. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 59-73, 2015.

RAMOS, D. dos S. Componentes curriculares aliados a tecnologia da informação. Interdisciplinaridade e Ensino de Ciências e Tecnologias; Sherbrooke-Lyon: éditions du CRP / INRP, 2015.

RODRIGUES, N. Currículo no Brasil. São Paulo: Atlas, 2016.

SAYLOR, J. G.; ALEXANDER, W. Planejamento curricular da escolar. São Paulo: Summus, 2004.

VALENTIN, L.; SANTANA, L. C. Concepções e práticas de educação ambiental de professores de uma escola pública. Ciência & Educação, v. 16, n. 2, p. 387-399, 2010

CAPÍTULO 22

O PAPEL DO CURRÍCULO NO SUCESSO DA ESCOLA

THE ROLE OF THE CURRICULUM IN SCHOOL SUCCESS

Evelyne de Carvelho Ferreira

evelynfp@gmail.com

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica reporta-se ao papel do currículo nas escolas e sua extensão nos componentes curriculares da Educação Básica tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A compreensão do currículo por gestores e docentes estendendo-se à comunidade escolar e uma conexão com o Projeto Pedagógico são de suma importância na operacionalização dos conteúdos, uma pedagogia visível e ruptura com o currículo oculto. Isso implica numa alquimia pedagógica dos docentes como mediadores do conhecimento para os alunos tornarem-se cidadãos críticos que conseguem transformar suas realidades vividas. Nesse sentido, a história da educação brasileira apresenta uma série de elementos e relações que são primordiais para o desenvolvimento educacional de um cidadão. Para que haja mudanças nesses paradigmas, o professor precisa buscar metodologias capazes de, não somente adentrar o universo dos educandos, como também de fazê-los compreender que sua busca pelo conhecimento é capaz de superar a condição de oprimido para ser uma presença no mundo que rompe, intervém e transforma.

Palavras-chave: Currículo. Teorias da Educação. Aprendizagem.

ABSTRACT

This literature review article addresses the role of the curriculum in schools and its extension to the curricular components of Basic Education, using the Brazilian National Common Curricular Base (BRASIL,

2017) as a reference. The understanding of the curriculum by administrators and teachers, extending to the school community, and its connection to the Pedagogical Project are of paramount importance in the operationalization of content, a visible pedagogy, and a break with the hidden curriculum. This implies a pedagogical alchemy by teachers as mediators of knowledge, enabling students to become critical citizens capable of transforming their lived realities. In this sense, the history of Brazilian education presents a series of elements and relationships that are fundamental to the educational development of a citizen. For changes in these paradigms to occur, teachers need to seek methodologies capable of not only entering the universe of the students but also making them understand that their pursuit of knowledge is capable of overcoming the condition of being oppressed and becoming a presence in the world that breaks through, intervenes, and transforms.

Keywords: Curriculum. Theories of Education. Learning.

INTRODUÇÃO

A educação deve estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre os valores e princípios que norteiam as ações humanas, de forma a estimular a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É importante que os estudantes compreendam as raízes das desigualdades sociais, bem como os processos de exclusão e discriminação que ocorrem em diferentes esferas da sociedade. A educação deve incentivar a participação ativa e engajada dos estudantes na vida social e política, estimulando a construção de uma cidadania crítica e participativa.

O currículo acadêmico altamente tradicional, e o sistema rígido de avaliação existente nestes locais (cidades do interior e áreas rurais) têm-se mostrado falhos á uma insatisfação crescente de alunos e educadores com relação ao currículo escolar no ensino fundamental e médio. Ou seja, o problema principal que os professores enfrentam, é a percepção, por parte dos alunos, da inaplicabilidade, no seu cotidiano, daquele currículo fechado em parâmetros gerias e nacionais, como se se a vida social, cultural, econômica e política dos alunos fossem isonômicas em todo o território nacional e sabe-se que não é: o id social,

cultura, econômica e política dos alunos do Rio Grande do Sul são completamente diferentes dos alunos do Estado do Amazonas; além disso, tem também as diferenças regionais, ou seja, o cotidiano da vida de um aluno do Alto Juruá, no Estado do Amazonas, é completamente diferente da vida de um aluno do Médio Amazonas.

No Estado do Amazonas, especialmente, no município de Manaus, os resultados são muito parecidos, embora a última reforma do ensino no Brasil tenha ocorrido no ano de 1996, ou seja, a mais de vinte (20) anos. A uma crescente falta de correspondência entre habilidades (competência e preparação profissional) dos egressos (em todos os níveis de ensino), e as exigências do desenvolvimento socioeconômico e a realidade dos alunos. Os estudos sobre o currículo são muito ricos no Brasil; o mesmo se pode dizer sobre o BNCC, cujas análises são de toda ordem; mas no campo da introdução de disciplinas e conteúdos programáticos regionais, as discussões e debates são poucos; no Estado do Amazonas e, especialmente no sistema educacional da cidade de Manaus são inexistentes.

Os currículos importados (inclusive importados internamente) sempre foram elementos poderosos de alienação social e cultural. Por exemplo, os conceitos de mão de obra e de agricultura foram menos-prezados nas escolas, principalmente em escolas do interior do Brasil, especialmente no Estado do Amazonas. Devido ao fato de que ambos são componentes essenciais do processo de desenvolvimento socioeconômico, os estudantes do interior do Amazonas devem aprender a trabalhar o produto. Entretanto, os novos currículos como os indicados pelo BNCC adaptados à realidade local devem reestruturar os conceitos do trabalho e ciência agrícola de uma forma atrativa.

As atividades de aprendizagem e trabalho orientadas relacionadas ao dia a dia da comunidade dos estudantes e de suas vidas familiares deveriam caracterizar o modelo de currículo adotado nas cidades do interior do Brasil, especialmente no interior do Amazonas. A nova escola adaptada à realidade local deve ser o guia de identidade cultural e desenvolvimento socioeconômico deste Estado (Amazonas).

As reformas nas estruturas educacionais, o conteúdo curricular, os métodos de ensino e as mudanças nas relações tradicionais e

ditatoriais entre professor e aluno são essenciais para uma efetiva adaptação às realidades socioeconômicas e culturais do momento no interior do Amazonas, especialmente na cidade de Manaus.

Medidas eficientes devem ser tomadas a fim de acabar com a separação sociocultural entre escola e comunidade. Deve-se ruir as paredes da sala de aula e da própria escola que o currículo seja visto como um conceito que abrange toda a vida socioeconômica/cultural do aluno, tanto na escola como novo lar e na comunidade.

No entanto, o currículo deve ser tratado como um campo de investigação que tenta identificar os meios pelos quais o bem-estar e o progresso acadêmico de cada estudante possa ser facilitado através da pesquisa além do contexto de sala de aula pelos processos externos e mutáveis que afetam e influenciam a eficácia do processo ensino e aprendizagem. Isto irá requerer uma análise da estrutura deste processo dentro do contexto daquelas variáveis externas (não escolares) consideradas possíveis de influenciar o nível de motivação do aluno e seu progresso acadêmico. Uma das principais limitações da pesquisa curricular (em qualquer país – sejam desenvolvidos ou não) é que ela está quase que totalmente relacionadas com habilidades básicas. Embora não podendo negar a importância destas habilidades é fundamental, por outro lado, pesquisar o efeito e as influências das variáveis externas, por exemplo: o ensino e a aprendizagem das habilidades básicas; o desenvolvimento da criatividade e da expressão artística do aluno; o nível de pensamento crítico do aluno; o desenvolvimento das habilidades e coordenação psicomotoras.

Assim, objetiva verificar a importância do currículo na tomada de decisões no bojo das escolas e avaliar de que forma as escolas devem abordar o currículo com implicações nos componentes curriculares.

Uma mudança no currículo em uma época de progresso tecnológico, como é o caso do Novo Ensino Médio, tem como objetivo incentivar os jovens por meio da organização educacional baseada no projeto de vida e liderança apresentadas pelos alunos; aumento da carga horária escolar e; assegurar o direito fundamental à aprendizagem, estipulado no plano de estudos da BNCC (BRASIL, 2018).

A integração curricular organizada para as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) requer colaboração entre docentes e intercâmbio entre os diversos campos de conhecimento especializados:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2011, p. 58).

Para Hernández (1998), reavaliar a organização do currículo por disciplina e sua disposição no espaço-tempo escolar possibilita a construção de um currículo não fragmentado ou descontextualizado da realidade dos alunos.

1.1 CURRÍCULO

A revisão do Currículo no Brasil ocorrida a partir de promulgação da LDB de 1996 levou à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1998 que se tornou política pública foi mais uma etapa no processo de revisão do currículo nacional realizado em 1961 e em 1971 com duas leis de diretrizes e bases da educação (BRADFIELD e MOREDOCOK, 2013¹⁶).

A revisão do currículo de 1998 foi realizada em três etapas ou ondas principais: a primeira envolveu a limpeza do currículo de seus elementos Anti democráticos contidos na legislação de 1971. O segundo envolveu a implementação da educação baseada em resultados (CARDOSO, 2011¹⁷).

A educação baseada em resultados foi uma forma internacionalmente aceita de currículo nacional baseado em padrões, vinculado à

¹⁶ BRADFIELD, J.; MOREDOCOK, B. Medidas e testes em educação. 11^a ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 2013..

¹⁷ CARDOSO, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2011

avaliação formativa e contínua, em vez de sumativa. É parte integrante, mas tem um histórico bastante distinto de empréstimos do Quadro Nacional de Qualificações (NQF), que se tornou uma política em 1995 e que buscou a integração da educação e do treinamento por meio de um quadro comum de qualificações (SAYLOR e ALEXANDER, 2004¹⁸).

Sacristán (2000, p. 101) também aponta suas considerações sobre o currículo

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

1.2 BNCC

Para preencher as lacunas do modelo educacional praticado no país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 estabelece diretrizes gerais e busca a colaboração das três esferas de governo para a implementação de uma educação de qualidade que garanta o direito de cada cidadão à educação. A BNCC explicita sua intenção de promover a coesão em todo o território nacional, afirmando: '[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo a colaboração entre as três esferas de governo e servindo como um guia para a qualidade da educação' (BRASIL, 2018, p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser definida como um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais para os educandos ao longo da educação básica, visando a promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como define a LDB, PND, DCNs, dentre outras legislações.

¹⁸ SAYLOR, J. G.; ALEXANDER, W. Planejamento curricular da escolar. São Paulo: Summus, 2004.

A Base passou a integrar a política nacional da educação básica, enquanto documento norteador para a construção dos currículos nas entidades escolares de âmbito federal, estadual e municipal. Dessa forma, cada sistema de ensino deve adequar sua proposta pedagógica ao documento. A definição de uma Base também pode ser considerada como algo positivo no sentido de auxiliar na construção de políticas educacionais e formativas aos profissionais da educação.

Conforme ressaltado, a Base é um documento, instituído por meio da Resolução nº 2/2017 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que legisla sobre a implantação das competências e habilidades em âmbito nacional, com caráter obrigatório aos sistemas de ensino, etapas e modalidades da educação básica. O artigo 5º do documento orienta que as instituições e municípios construam seus currículos de acordo com o documento, mas observando a realidade em que estão inseridos.

Ribeiro (2015) compreende que:

A base é a base. Ou melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental, e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o Ensino Médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o país não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação do Brasil (RIBEIRO, 2015, n.p)

A Base estabelece dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas durante toda a educação básica, de forma integral e articulada em todos os momentos formativos. Todas as competências foram construídas observando o ideal de educando que se pretende formar. Destaca-se um resumo dessas competências:

- 1) Valorização do conhecimento historicamente construído, nos âmbitos físicos, sociais, culturais e digitais, e a articulação desses saberes em prol da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática;

- 2) Valorização desses conhecimentos, aplicabilidade e compreensão em todos os âmbitos formativos;
- 3) Ampliação da curiosidade intelectual, instigando a reflexão e investigação por meio de fatos científicos;
- 4) Valorização, fruição e participação de manifestações artísticas e culturais;
- 5) Utilização das diferentes linguagens existentes no mundo, sejam elas verbais, corporais, visuais, sonoras, digitais, científicas, matemáticas, dentre outras.
- 6) Criação, utilização e domínio das tecnologias digitais, da informação e da comunicação, de forma autônoma, consciente e crítica;
- 7) Valorização da diversidade, saberes e vivências; respeito às culturas, liberdade e autonomia;
- 8) Desenvolvimento da argumentação lógica e científica, baseada em fatos confiáveis;
- 9) Aprimoramento do conhecimento sobre si, e os cuidados que envolvem a saúde física e emocional, observando a diversidade e o respeito com o todo;
- 10) Desenvolvimento do exercício da empatia, diálogo e resolução de conflitos, por meio da cooperação e valorização dos indivíduos, refletindo sobre os impactos das ações individuais e coletivas.

A análise das dez competências apresentadas permite a compreensão do tipo de educando, escola e sociedade que se pretende formar. Percebe-se que há mudanças significativas no papel do aluno, que até pouco tempo exercia um posicionamento passivo e sem representatividade. É importante compreender que o mundo atual requer um cidadão proativo, que saiba lidar com as complexidades cotidianas e as mudanças constantes.

1.3 OS INTERESSES DOS ALUNOS COMO FUNDAMENTO CURRICULAR

O fundamento do estudo, o porquê da preocupação de levar em contra os interesses dos alunos no planejamento do ensino-

aprendizagem (através do estudo da seleção dos temas das unidades didáticas), foi encontrado no modelo de planejamento curricular baseado nas necessidades e interesses dos alunos, de onde o estudo constitui uma aplicação do modelo à realidade. Saylor e Alexander (2004, p. 33) têm caracterizado o modelo baseado nas necessidades e interesses dos alunos nos seguintes termos:

1 – a primeira característica diz que o plano curricular está baseado no conhecimento das necessidades e interesses dos alunos;

2 – o plano curricular está também caracterizado por uma flexibilidade. Fazem-se previsões para modificações no plano para igualarem-se às necessidades e interesses dos alunos com muitas opções válidas para eles. De fato, o estudante pode desenvolver seu próprio plano curricular, embora com guia na seleção de opções e no planejamento;

3 – conforme este modelo, o aluno é consultado e pode instruí-lo individualmente quando for necessário durante o processo curricular.

Com respeito à importância do modelo Saylor e Alexander (2004, p. 34) apresentam três (3) agrupamentos principais que justificam a utilização do modelo no processo de ensino-aprendizagem:

1 – as oportunidades de aprendizagem baseadas nas necessidades e interesses são mais significativas para os alunos;

2 – a consideração dos interesses e necessidades motiva o aluno, facilitando o sucesso na aprendizagem;

3 – este modelo facilita também a realização do potencial do indivíduo.

O modelo baseado nas necessidades e interesses dos alunos tem especial aplicabilidade nos alunos do EJA. Assim, foi assinalado já na I Conferência Internacional da Educação de Adultos realizada em Elsinor, na Dinamarca, em 1949, em cujo relatório oficial lê-se:

Se for verdade que toda a educação deve inspirar-se nas possibilidades e necessidades daqueles que se destina, esta clarificação é especialmente desejável na educação de adultos; Na verdade, esse tipo de educação é exigido por aqueles espontaneamente a que se destina e, portanto, só

pode atrair e reter à medida que satisfaz os interesses espirituais, sociais e intelectuais (UNESCO, 1949, p. 11¹⁹).

Esses ditames da UNESCO foram consagrados na III Conferência Mundial de Educação de Adultos, convocada pela própria UNESCO e realizada em Tóquio, em 1972, a preocupação com as necessidades e interesse dos educandos, adquiriu uma significativa importância ao aparecer na recomendação nº w sobre Políticas Nacionais de Educação Fundamentais. Nesta recomendação, se faz referência aos fatores a serem levados em consideração na formação dessa política e dos programas correspondentes. O 4º fator diz: “o conteúdo e o método de programas de educação deve ser tal, que responda às necessidades e interesses de cada aluno” (UNESCO, 1973, p. 19).

A aplicabilidade e importância do princípio, como alguns teóricos dizem, das necessidades e interesses dos educandos foram confirmadas mais uma vez, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, para a Educação, a Ciência e a Cultura reunida em Nairóbi, em 1976, em sua 19ª reunião (ONU, 1976²⁰).

Nessa reunião, foi aprovado o documento ‘Recomendação Relativa ao Desenvolvimento da Educação de Adultos, onde foram enunciados os princípios que deveriam dar base à educação de adultos, sendo que o primeiro enunciado diz que a educação de adultos deveria “estar concebida em função das necessidades dos participantes aproveitando suas diversas experiências” (ONU, 1976, p. 113).

O modelo baseado nas necessidades e interesses dos educandos, apresentado nas suas características e destacado na sua relevância no sucesso da aprendizagem como na sua aplicabilidade no ensino fundamental tem duas implicações pedagógicas de especial importância para o ensino, já que, no aspecto mais concreto, deram fundamento ao problema de pesquisa formulado. Essas implicações são: 1 – todo plano curricular baseado no modelo de necessidades e interesses supõe o conhecimento das necessidades e interesses específicos da

¹⁹ UNESCO, Conferência Internacional da Educação de Adultos. Nova York: UNESCO, 1949. Versão digitalizada.

²⁰ ONU. Declaração Final e Plano de Ação. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, 1976.

população atendida pelo plano; 2 – Ao se adotar o modelo baseado nas necessidades e interesses dos educandos, deverão estabelecer-se diferenças entre os alunos, já que os interesses são traços individuais de personalidade (PACHECO, 2003).

Essa implicação não aparece explicitamente expressa na formulação do problema, mas implicitamente está presente, pois os temas das unidades didáticas que possam ser selecionados devem ser trabalhados por toda uma turma de alunos, por pequenos grupos ou alunos particulares, segundo os interesses sejam gerais, parciais ou particulares, respectivamente (PACHECO, 2003).

A aplicação de um modelo curricular que considere os interesses dos alunos, segundo Saylor e Alexander (2004, p. 37) compreendem, então, três (3) etapas (elaboração, aplicação e utilização), cada uma das quais é desenvolvida através de diversas fases.

Deve-se estabelecer, de imediato, que nem todas as fases de cada etapa devem ser consideradas, pois pode haver fases cujo conteúdo se mantenha constante, seja qual for a concretização do modelo: por exemplo, a definição do fenômeno em estudo e a definição da dimensão do fenômeno que o inventário vai proporcionar (HARGREAVES e MOORE, 2000).

Assim as fases que os professores teriam de desenvolver foram sintetizadas no Quadro 1, que constitui o modelo proposto. Desenvolvendo essas etapas metodológicas, o professor poderá implementar o modelo baseado nos interesses dos alunos no que diz respeito à primeira característica do modelo, isto é, o plano curricular está baseado no conhecimento dos interesses dos alunos. E, mais concretamente, o professor poderá implementar duas (2) implicações pedagógicas desta primeira característica, isto é, ele poderá conhecer os interesses dos alunos e poderá estabelecer diferenças entre eles quanto a seus interesses (BRADFIELD e MOREDOCK, 2013).

O processo metodológico se oferece como uma aproximação ao conhecimento dos interesses dos alunos, cujo logro se apresenta com uma empresa difícil, desde que não exista clareza nem unanimidade na literatura quanto ao conceito de interesses no que se refere a seu objeto e à sua origem. O estudo pretendeu superar esta barreira,

fornecendo uma conceituação operacional sobre o assunto, mas se concluiu que a educação está precisando de pesquisas no campo psicológico que visam ao esclarecimento do que são os interesses. Por enquanto se oferece uma conceituação suficientemente ampla para abranger o diverso sentimento que caracterizam os interesses dos alunos (SAYLOR e ALEXANDER, 2004); (BRADFIELD e MOREDOCOK, 2013).

Para efeito de estabelecer diferenças entre os alunos, foi criada uma classificação também operacional que permita planejar alguns atendimentos diferenciados dentro de uma turma. A classificação é, portanto, uma proposta que os professores poderão testar na realidade (SAYLOR e ALEXANDER, 2004).

QUADRO 1 – Processo metodológico para a elaboração, aplicação e utilização de inventário de interesses dos alunos

Etapas		
Elaboração	Aplicação	Utilização
1. Determinação do conteúdo do inventário - Seleção das fontes de conteúdo - Elaboração do ou dos instrumentos selecionados para cada item - Procura de outras fontes - Aplicação do ou dos instrumentos elaborados - Análise dos resultados obtidos no ou nos instrumentos elaborados - Seleção de itens obtidos através do ou dos instrumentos aplicados	1. Aplicação do inventário num tempo que o professor estimar adequado à turma 2. Tabulação dos itens por campo e elaboração de tabelas e frequências 3. Classificação dos itens por campo 4 - Interpretação dos resultados quanto aos interesses dos alunos e sua classificação	1 Associação dos interesses dos educados cm os temas das unidades programáticas 2 Seleção dos interesses mais adequados aos temas das unidades programáticas que vão ser desenvolvidas 3 – Criação de unidades didáticas par serem trabalhadas pelo grupo total, por grupos parciais ou individualmente, segundo o tipo dos interesses selecionados

- Exame de outros instrumentos ou fontes - Seleção de itens tirados destas outras fontes 2. Determinação do tipo de itens do inventário 3. Composição do inventário - Organização - Sequência de itens - Numeração de itens - Extensão do inventário - Instruções		
---	--	--

Fonte: Saylor e Alexander (2004, p. 33)

Alguns questionamentos, antes ainda obscuros vieram à tona com maior clareza no decorrer e término deste trabalho. Apresentar-se-á, portanto, alguns entendimentos obtidos na pretensão de colaborar com aqueles que voltam seu olhar para a educação fundamental. A formação está requerendo um novo princípio educativo que dê conta de desenvolver capacidades para lidar com a rapidez das mudanças na sociedade da informação. Entende-se que as novas tecnologias de informação e comunicação estão contribuindo para a transformação do aprendizado (JANSEN, 1999); (BRADFIELD e MOREDOCOK, 2013).

Pode-se dizer, então, que se pode oferecer cursos com qualidade atendendo às exigências do contexto atual se: a) as diretrizes educacionais baseadas na educação fundamental b) avaliação formativa; c) comunicação de "mão dupla" e garantia da interação; d) sistema de preparação e acompanhamento de alunos, professores e envolvidos para o ensino-aprendizagem; e) cuidados especiais com a produção do material didático (PACHECO, 2003).

1.2.1 A Voz dos Alunos no Currículo

Um currículo paralelo, portanto, reflete os interesses e as necessidades de informação daqueles que não têm voz na decisão do que o currículo formal deve incluir, embora sejam os mais influenciados por ele - os alunos (BRADFIELD e MOREDOCOK, 2013).

Deveria haver no Brasil, principalmente em escolas do interior um esforço contínuo para incentivar e apoiar alunos de grupos subrepresentados na busca de novos horizontes educacionais, especialmente nas ciências. A pesquisa em educação científica aponta para a desconexão entre a ciência escolar e o dia a dia dos alunos e suas experiências vividas como razão para o desinteresse pela ciência (SAYLOR e ALEXANDER, 2004).

Os alunos subrepresentados correm frequentemente o maior risco de perder o interesse pelas ciências, visto que existe uma desconexão cultural e linguística acrescida entre a escola, às ciências da escola e os seus mundos de vida. Mesmo depois de controlar o desempenho acadêmico e o histórico do aluno, o fator mais preditivo no abandono tanto no ensino fundamental como no ensino médio e, em última análise, é a falta de envolvimento do aluno com problemas e soluções do mundo real no curso que está sendo ensinado em suas escolas (BASU e BARTON, 2007²¹).

Para que as experiências de aprendizagem conduzam a um conhecimento utilizável, os alunos devem reconhecer a utilidade do conhecimento ou habilidade em suas vidas e objetivos futuros. Edelson et al. (2006²²) desenvolveu de programas e cursos onde os alunos foram impulsionados por objetivos que se concentram em sua casa, família, comunidade e futura carreira, e observação que também é apoiada por pesquisas atuais.

²¹ BASU, S. J.; BARTON, A. C. Desenvolvendo um interesse sustentado pela ciência entre jovens de minorias urbanas. *Journal of Research in Science Teaching*. DOI 10.1002/tea, 2007.

²² EDERSON, F. G.; MARQUES, P. R.; SOUZA, F. R. Escola, família e comunidade? Interação educativa. Petrópolis: Vozes, 2006.

Edelson et al. (2006) recomendou que todos os alunos deveriam ter oportunidades de ter sua experiência de aprendizagem baseada em investigação, colaboração de pares, solução aberta de problemas do mundo real, treinamento prático e interações com cientistas praticantes e outros especialistas.

Assim a educação é mais provável de ser eficaz se colocada no contexto da comunidade, pois ela alavanca aquilo com o qual as pessoas estão familiarizadas e se preocupam (BASU e BARTON, 2007).

CONCLUSÃO

Neste artigo, conclui-se que Defende-se que o papel da escola deve ser cumprido, mediante o que a legislação aponta e o que o compromisso ético, social e moral do educador diz. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica que a educação é um dever da Família e do Estado, deve ocorrer com base de princípios de igualdade, justiça e fraternidade. Também indica a necessidade e o dever com a formação, para continuação dos estudos e atuação no mercado de trabalho.

Além disso, uma revisão curricular com ênfase no PPP e reuniões pedagógicas que proporcionem projetos inter e transdisciplinares pautados na BNCC.

Recomenda-se este estudo a todos os gestores do sistema educacional, a todos os professores da rede pública de ensino para que eles possam verificar o quanto a padronização é ruim para o sistema educacional. O currículo deve ser aberto já que os programas educacionais só poderão ser bem-sucedidos se os professores, pais, aceirarem-no. Um programa curricular que não tenha concordância da comunidade e de seus subgrupos não é justificável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentando a Base. In: **BRASIL**, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3^o ed, Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAPÍTULO 23

ENTRE A DESATENÇÃO E A INCOMPREENSÃO: DESAFIO DOCENTE FRENTE AO TDAH NAS ESCOLAS DE MANAUS

Luistela Saraiva de Lucena

luana_sol@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo é um recorte de nossa tese de doutorado, intitulada: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o fracasso escolar, entre 2022-2023, defendida e aprovada em 2023, pela Universidad de la Integracion de las Américas, Assunción, Paraguai. A finalidade deste trabalho, é lançar luzes sobre o atendimento educacional de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, nas escolas públicas da rede estadual de ensino em Manaus. Após um rigoroso esforço para organizarmos a arquitetura da pesquisa, o objetivo geral ficou assim definido: analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores no atendimento de estudantes com TDAH no contexto do ensino regular nas escolas estaduais Francisca Botinelly Cunha e Silva e Arthur Araújo, localizadas na cidade de Manaus, no período de 2022 a 2023. A pesquisa foi pautada em uma metodologia de estudo transversal observacional e descritiva, com enfoque qualitativo, mediante realização de questionários aplicados a professores, em um gesto de valorização das falas dos pesquisados. Os resultados da pesquisa, evidenciaram que os docentes que atendem estudantes com TDAH, necessitam adquirir habilidades pedagógicas para contribuir efetivamente com o processo de inclusão escolar em toda a sua inteireza.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. TDAH. Psicopedagogia.

ABSTRACT

This article is an excerpt from our doctoral thesis, entitled: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and school failure, between 2022-

2023, defended and approved in 2023 by the Universidad de la Integración de las Américas, Asunción, Paraguay. The purpose of this work is to shed light on the educational support provided to students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in public state schools in Manaus. After a rigorous effort to organize the research architecture, the overall objective was defined as follows: to analyze the difficulties faced by teachers in attending to students with ADHD in the context of regular education at the Francisca Botinelly Cunha e Silva and Arthur Araújo state schools, located in the city of Manaus, from 2022 to 2023. The research was based on a cross-sectional, observational, and descriptive study methodology, with a qualitative focus, through questionnaires applied to teachers, in a gesture of valuing the participants' statements. The research results showed that teachers who attend to students with ADHD need to acquire pedagogical skills to effectively contribute to the school inclusion process in its entirety.

Keywords: Inclusive Education. ADHD. Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

O TDAH caracteriza-se por desatenção, hiperatividade e impulsividade, afetando o desempenho escolar, a organização social e a autoestima dos indivíduos. Considera-se o TDAH, o transtorno neuropsiquiátrico com grande incidência de diagnose na idade infantil até a fase adulta em torno de 60% a 70%.

No contexto educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, assegura o direito à educação inclusiva para todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH. No entanto, a realidade nas escolas de Manaus revela a necessidade de medidas mais efetivas para garantir o atendimento adequado a esses estudantes um dos principais desafios no atendimento aos sujeitos em tela, reside na falta de formação adequada dos professores para lidar com as especificidades do TDAH.

O desconhecimento sobre o TDAH por parte da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, contribui para o estigma e a discriminação para com esses estudantes. A desinformação gera mitos e preconceitos que dificultam a compreensão das necessidades dos referidos sujeitos, impedindo a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

No chão da escola, profissionais da pedagogia, sentem-se desafiados a administrar o processo de inclusão e aprendizagem quando o assunto é estudante com TDAH.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, é derivado de uma disfunção executiva do lobo frontal (córtex cerebral). Isso é causado por um déficit funcional de origem genética de certos neurotransmissores. Considera-se o TDAH, o transtorno neuropsiquiátrico com maior ocorrência de diagnose na infância e com capacidade de persistência até a idade adulta em torno de 60% a 70% dos casos Mattos, et al. (2015 apud Santos, et al., 2023).

A pesquisa biológica procura isolar os mecanismos neurológicos associados ao TDAH. Os teóricos do comportamento fornecem o contexto psíquico e ambiental para entender a operação e a manifestação desses mecanismos.

Pode-se entender que alguns comportamentos estimulados culturalmente tornam-se sintomáticos, ou seja, se tem a resposta de adaptação do sujeito ao consumo e oferta excessiva. É reconhecida, portanto, nesta análise, a necessidade de colocar em jogo a discussão sobre a reação afetiva dos sujeitos diante dos novos discursos e configurações do conhecimento científico em uma sociedade marcada pela insuficiência de traços identitários e de proteção social, os diagnósticos acabam servindo como suporte identitário. Com isso, porém, o sujeito se desvincula do contexto em que vive e também se priva da possibilidade de nomear seu mal-estar. Nesse sentido, interessa saber o custo que essas transformações têm para a subjetividade.

Ressalta-se que TDAH ou Transtorno Hiperkinético é um transtorno mental do neurodesenvolvimento. No TDAH, existem vários problemas significativos de atenção, hiperatividade ou impulsividade que não são apropriados para a idade da pessoa. Para isso é preciso entender que o TDAH não é um transtorno do desenvolvimento.

O transtorno é caracterizado por desatenção frequente, inquietação e comportamento impulsivo. Seu diagnóstico requer que os sintomas comecem entre 6 e 12 anos de idade e persistam por mais de 6 meses. Em crianças em idade escolar, os sintomas de déficit de atenção costumam ser a causa do baixo desempenho escolar.

De acordo com Mattos, (2015), alguns comportamentos típicos dos alunos com esse transtorno são: agitação, dificuldade de concentração, em manter-se sentado, na organização das tarefas e fala excessiva. Tais comportamentos, podem se constituir em grandes desafios significativos nas salas de aula, o que os leva a enfrentarem grandes dificuldades na aprendizagem de disciplinas que exigem concentração, como matemática, ciências, química, entre outras.

Os desafios presentes, portanto, no processo de inclusão desses sujeitos assumem relevância no cenário educacional, pois os educadores enfrentam, na experiência diária com esses estudantes, sérias dificuldades em razão dos postulados da abordagem clínica tradicional em interface com os aspectos pedagógicos.

Mitos e preconceitos com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças com esse diagnóstico estão enraizados no fazer pedagógico. Muitos educadores ainda veem a deficiência como algo impeditivo e imposto ao indivíduo, partindo para essa constatação de uma perspectiva puramente biológica.

O trabalho educacional para lidar com discentes com TDAH no espaço escolar é diverso, pois a rotina da aula deve ser mantida e exposta em local visível, permitindo que o estudante organize seus pensamentos. Crianças com TDAH têm dificuldade de se adaptar a mudanças repentinas e inesperadas.

É importante destacar a necessidade da inclusão desse tema nos currículos de formação básica dos cursos de pedagogia, bem como nos cursos de formação específica para profissionais já formados.

Desde a década de 90 até hoje, muitas leis e decretos foram criados com o intuito de substituir a educação segregatória e integrativa pela educação inclusiva.

Além da Declaração de Salamanca, no ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. Apesar de todo o esforço para alavancar o que foi destacado na referida declaração, apenas corroborou um modelo de uma educação que excluía, ao invés de incluir.

Leis não bastam para que o direito seja garantido de fato. Neste sentido, concordamos com Batista (2015a-2019b), quando nos diz, que a boniteza de uma lei, não consiste na sua existência pura e simplesmente, mas no seu cumprimento, melhorando a vida das pessoas.

Garcia (2013, p. 104) nos lembra que “A formação docente, voltada para práticas pedagógicas gerais, tem incorporado, componentes específicos sobre a educação especial, refletindo as novas demandas e desafios”. Essa afirmação supõe evidenciar as mudanças de perspectiva acerca do processo formativo, considerando a diversidade do público discente. Entendemos, porém, que esse processo ainda é incipiente, haja vista as lacunas identificadas no cotidiano escolar, e que a formação de professores para a educação especial ainda não tem se concentrado em modelos inclusivos e metodologias práticas.

Greguol, Gobbi e Carraro (2013, p. 310) asseveram que “A formação de professores para a educação especial deve considerar a diversidade das necessidades dos alunos e integrar métodos de ensino que promovam a inclusão efetiva em sala de aula”. A fala dos autores, nos dizem que a formação docente deve estar para além dos aspectos teóricos e metodológicos.

Entendemos que é necessária uma verdadeira transformação por meio da formação de professores e mudanças na estrutura física das escolas para acomodar efetivamente os estudantes com deficiência, como diz o diretor de educação da instituição pesquisada, Francisca Botinelly. É fundamental mudar a forma como as escolas são administradas e como as pessoas são ensinadas.

A maioria dos pais de crianças com TDAH percebe atividade motora excessiva em seus filhos quando eles são bebês, mas a diagnose

admitida pela psicopatologia é feita em crianças com idade mais avançada, tornando o ajustamento à escola prejudicado. As crianças que atendem a esses critérios recebem tratamento médico, geralmente metilfenidato, com indicação concomitante de psicoterapia.

Verdadeiramente, existe a necessidade de os professores terem conhecimento sobre o TDAH para desenvolver metodologias de ensino que possam incluí-los nas atividades durante as aulas. Proporcionar não só a socialização desses alunos, mas também o aprendizado real para desenvolver sua criatividade, senso crítico, raciocínio lógico e o prazer de aprender. Esses estudantes exigem aulas mais dinâmicas, metodologias inovadoras para que consigam prender a atenção.

Conforme Mendes, (2021) aponta, indivíduos com TDAH possuem hiperfoco ativado quando praticam atividades aprazíveis. Dessa forma, esse hiperfoco pode ser aproveitado para engajar esse sujeito a superar suas dificuldades no ambiente escolar. Além disso, Mendes, (2021) assevera que algumas capacidades exigidas na ludificação tais como: a memória de trabalho, técnica, imaginação, plasticidade mental, concentração exclusiva, controle inibitório, entre outras capacidades, também são utilizadas no contexto escolar, se forem refinadas, auxiliarão para um conhecimento mais eficaz.

Alguns estudos, como os de Prensky (2010), DuPaul & Stoner (2014), Silva (2015, Lacerda; Dias (2015), Bento (2017), Barros; Araújo (2019), Moura; Silva (2019), sugerem que o emprego recursos tecnológicos digitais na educação proporcionam um maior engajamento dos alunos com TDAH melhorando seu desempenho e tornando o processo ensino/aprendizagem mais dinâmico.

Esses últimos autores citados, ainda nos ensinam que a tecnologia não deve ser concebida como uma solução miraculosa, como solução para todos os problemas da educação, mas sim como uma importante ferramenta, que, quando bem utilizada, pode transformar o processo de ensino e aprendizagem. Eles defendem a integração da tecnologia de forma estratégica e focada no estudante, ao invés de um uso superficial ou meramente instrumental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa partiu de uma metodologia de estudo transversal observacional e descritivo, com enfoque qualitativo, mediante realização de questionários aplicados a professores, realizando-se, dessa forma, a discussão das falas dos pesquisados. Pesquisa de estudo transversal observacional descritivo, é uma investigação em que o pesquisador interage com o sujeito, não diretamente, mas por meio da análise e avaliação de observações.

Um estudo observacional transversal analisa dados qualitativos, coletados ao longo do tempo. Os dados são coletados de uma amostra ou subgrupo predefinido que compartilha características usuais, exceto para a variável que está sendo estudada. Essa variável permanece constante ao longo do estudo.

Pesquisa descritiva: descrever características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Envolve técnicas de coleta de dados padronizada, tais como questionários, observação; em geral assume forma de levantamento (HUCITEC, 1994).

O pesquisador pode usar esse tipo de relatório ou questionário para descrever as variáveis presentes em determinado ponto e coletar dados transversais sobre os hábitos de consumo transpassados das pessoas ou um diagnóstico atual de algo específico.

O enfoque trata-se de uma abordagem qualitativa, adotando-se como procedimento técnico a pesquisa documental e o levantamento operacionalizado por meio de análises.

O objetivo geral ficou assim definido: analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores no atendimento de estudantes com TDAH no contexto do ensino regular nas escolas estaduais Francisca Botinelly Cunha e Silva e Arthur Araújo, localizadas na cidade de Manaus, no período de 2022 a 2023.

Epicentro da pesquisa: Escola Estadual de Tempo Integral Francisca Botinelly Cunha e Silva e Escola Estadual Arthur Araújo.

Sujeitos alvo da pesquisa: Professores de salas regulares.

Quantitativo de professores participantes da pesquisa: 20 professores sendo 10 de cada instituição.

Para coleta de dados, optamos pela aplicação de questionários. Segundo Gil (2011, p. 128), “um questionário pode ser definido como um método de pesquisa que consiste em mais ou menos perguntas feitas a pessoas por escrito para descobrir suas opiniões, crenças, sentimentos e interesses”. Assim, entendemos que as falas dos sujeitos entrevistados, colaboraram para o desvelamento da realidade escolar em relação ao tema.

A PESQUISA

Epicentro da pesquisa

Escola 1: Escola Estadual de Tempo Integral Francisca Botinelly Cunha, localizada na Avenida Pedro Teixeira – Vila Olímpica, Bairro Dom Pedro s/n CEP: 69040-210, Manaus, Amazonas.

Alguns dos projetos desenvolvidos na escola são: Reforço Escolar nas Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; Preparatório para Exame de Seleção para o Ensino Médio do Instituto Federal do Amazonas (Ifam), Fundação Matias

Machline, Colégio Militar de Manaus e aprimoramento para avaliações externas; A Matemática Envolvida nos Cálculos Previdenciários e Educação Fiscal. Os Programas de Computadores como Ferramenta para a Melhor Compreensão da Matemática; O Mundo de Anne Frank: em Tempos de Guerra a Literatura de Testemunho como Ferramenta de Incentivo à Leitura e Combate à Intolerância; Retratos dos Filhos da África, o Povo de Raízes Multiculturais; Cultura e Paz; Horta Suspensa de Plantas Medicinais como Ferramenta no Processo de Ensino-Aprendizagem. Programa de Brigadas Contra o Aedes Aegypti no Estado do Amazonas.

Escola 2: Escola Estadual Arthur Araújo, localizada Avenida Djalma Batista, 160 - Nossa Sra. das Graças, Manaus - AM, 69053-355, Manaus, Amazonas.

O trabalho pedagógico desenvolvido pela referida escola, está vinculado às características do estudante, compreendê-lo como um ser social e histórico que representa a sociedade, a economia, a cultura, a família, a raça, orientação de gênero, diversidade de faixas etárias e muito mais, que deve ser reconhecido, respeitado e valorizado por todos que dele participam.

As escolas pesquisadas possuem em sua somatória, um universo de 1.326 estudantes matriculados, oferecendo Educação Infantil e Ensino fundamental, além de 56 professores, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Selecionamos para coleta de dados 20 professores, sendo 10 de cada instituição.

AVALIAÇÃO E RESULTADOS

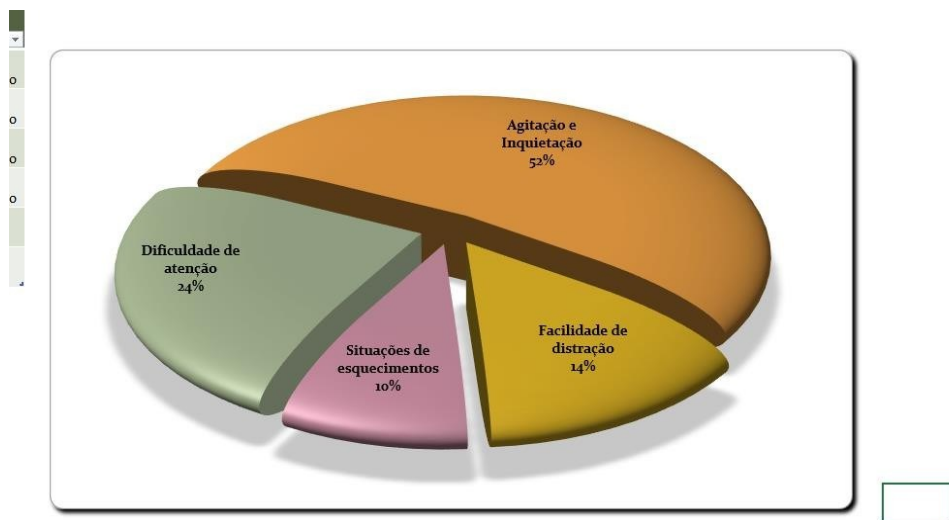
Em nossa pesquisa de campo, observamos que as formas de ensino e metodologias para um atendimento educacional ao estudante com TDAH no espaço escolar, não é tarefa fácil.

Normalmente, os estudantes com TDAH têm dificuldade em se adaptar ao ambiente da sala de aula. Isso se expressa na forma de comportamento que não é adequado para o ambiente escolar. Sem saber como lidar com a situação, os funcionários da escola convocam os pais para conversar. Os pais são convidados a explicar o comportamento de seus filhos.

Nos meninos, predominam os sintomas de hiperatividade e é comum serem rotulados como indisciplinados. As limitações impostas pela desordem fazem com que o estudante seja visto como bagunceiro ou preguiçoso – e, muitas vezes, tirá-lo da sala de aula é a maneira mais fácil de restaurar a ordem. Se não diagnosticada e tratada corretamente, pode atrapalhar o desenvolvimento escolar.

Quando perguntamos aos educadores das escolas pesquisadas sobre as maiores características de um aluno com TDAH, eles responderam:

Gráfico 01: parecer docentes - TDAH



Fonte: A pesquisadora (2023)

Como explícito, de forma clara, nos dados levantados na coleta dos dados, 24% dos professores alegam que crianças e jovens com TDAH costumam ter muita dificuldade de atenção e concentração; 52% relatam que estudantes agitados e inquietos também são comuns, dificultando o aprendizado e a conclusão de tarefas; 14% relatam que a professora começa a falar e logo vem a distração; 10% dos entrevistados relatam que o estudante "viaja" em seus pensamentos.

Concentração e capacidade de direcionar seus pensamentos são habilidades que esses estudantes não possuem. Com isso, eles esquecem o conteúdo, se deixam levar por eventos paralelos e não se interessam pelo passo a passo das fórmulas.

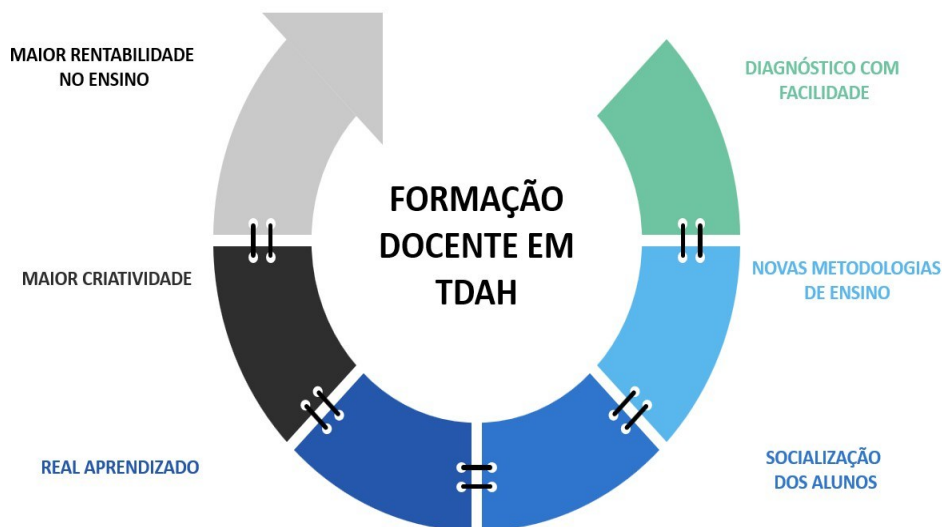
Ao contrário daquelas com dificuldades de aprendizagem, as crianças com o distúrbio têm inteligência idêntica àquelas sem o distúrbio. Além disso, eles são bastante criativos. É importante, no entanto, que eles tenham a chance de desenvolver suas habilidades. A importância

da qualificação dos docentes para o atendimento de estudantes com TDAH no espaço escolar.

Ficou evidenciado a necessidade de o professor ter conhecimento sobre o TDAH para desenvolver metodologias de ensino que possam incluir os estudantes

nas atividades durante as aulas, proporcionar não só a socialização, mas também o aprendizado real, para desenvolver a criatividade, o senso crítico, o raciocínio.

Figura 03: visão holística da importância da formação em TDAH



Fonte: A pesquisadora (2023)

Ficou comprovado que são inúmeras as vantagens de uma boa formação, pois o professor precisa estar credenciado a ajudar um estudante quando o TDAH é identificado. É muito importante unir a família com a escola para dar suporte ao estudante. A partir dessa união é

possível trabalhar na perspectiva da inclusão escolar do discente para melhor qualidade de vida educacional.

Essa ferramenta baseia-se na orientação e no desenvolvimento de um currículo específico para a escola, com metodologias pedagógicas que permitam atender os alunos mesmo em situações de inclusão. O objetivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é proporcionar um "ensino de qualidade", o qual requer compromisso com os alunos com deficiência.

A fim de facilitar o aprendizado, as avaliações devem ser objetivas, curtas e sem “pegadinhas”, para que o aluno não se perca nos detalhes. O professor pode variar as formas de avaliação para verificar se o estudante absorveu o objeto de conhecimento. Além das provas objetivas, podem ser aplicados trabalhos, apresentações em sala de aula, pesquisas de campo, debates e outros.

Para falarmos acerca de qualificação pedagógica para atendimento dos sujeitos em estudo, faz-se mister abordarmos a formação continuada de professores. Neste sentido, solicitamos: Indique quantas ações de formação você frequentou (nos últimos 2 anos, todos sinalizaram que haviam participado de formação continuada, porém, todos responderam que nenhuma das formações abordavam o atendimento de estudantes com necessidades pedagógicas específicas, mormente sobre TDAH.

Assim, de forma geral, o ensino fundamental pode evidenciar as contradições na realidade educacional nas escolas pesquisadas. Especificamente sobre a formação continuada, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 faz a seguinte definição de formação continuada, a saber.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13, grifo nosso). Podemos observar dessa maneira, claramente o descumprimento da

legislação em voga no Brasil, comprometendo sobremaneira, a qualidade da educação pública.

Objetivamente, perguntamos aos docentes envolvidos na pesquisa: Você se acha preparado para atender um estudante com TDAH na sala de aula?

Dos 20 sujeitos participantes da investigação, 15 responderam que não se encontravam em condições de responder às necessidades pedagógicas dos sujeitos em tela; 3 docentes responderam que se o estudante não tivesse um TDAH muito severo, conseguiriam atender de modo satisfatório; 2 responderam que conseguiam atender, mas com certa dificuldade.

Mais uma vez identificamos as dificuldades e inseguranças dos professores, no exercício de suas funções, quando o assunto é estudante com TDAH, confirmando nossa tese que os professores da rede estadual de ensino na cidade Manaus, não alcançaram a qualificação necessária para atenderem estudantes com TDAH, em função de lacunas nos processos formativos inicial e contínuo.

O papel do psicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem do estudante com TDAH. A psicopedagogia é o estudo que se concentra nos processos e dificuldades de aprendizagem. Abrange diversas áreas, como psicanálise, linguística, neuropsicologia, psicofisiologia, entre outras. O profissional com esse tipo de formação consegue identificar o que pode atrapalhar a assimilação do objeto de conhecimento ensinado, o que ajuda em relevância o aluno com TDAH.

O psicopedagogo é um especialista na área da educação. Seu trabalho é focado no processo de ensino e aprendizagem. Dentro da escola, desenvolve um trabalho em conjunto com a coordenadora e a professora. Também realiza orientações e treinamentos permanentes com docentes e discentes.

O psicopedagogo tem autonomia para intervir no processo de aprendizagem do estudante com dificuldades. A intervenção pode ser de três formas: terapêutica, preventiva ou inclusão escolar. Caso necessário, também há acompanhamento pedagógico feito pelo professor. Ao identificar uma dificuldade de aprendizagem, o psicopedagogo busca diversas alternativas, evitando ou limitando a dificuldade.

O trabalho do psicopedagogo com crianças/estudantes com TDAH nas escolas é de grande valia. Esse profissional ajuda a estimulá-los, previne dificuldades de aprendizagem e fornece meios para que superem seus desafios. Outros fatores também devem ser considerados, como a metodologia proposta pela escola e sua disposição no auxílio ao indivíduo hiperativo.

Pais e professores devem estar comprometidos em lidar com a pessoa com o transtorno, em casa ou na escola. É necessário ter conhecimento sobre todas as facetas do TDAH e suas dificuldades, bem como saber distinguir entre comportamentos originados do transtorno e comportamentos causados por algum benefício pessoal.

O professor tem um papel importante na identificação do TDAH, pois em muitos casos o transtorno só é percebido dentro da escola. Também é fundamental o interesse do professor em adaptar suas atividades, métodos e estratégias de ensino. O objeto de conhecimento trabalhado com os demais estudantes em sala de aula é compreendido pelo sujeito com o transtorno.

Dentre as funções do psicopedagogo, ao trabalhar com sujeitos com TDAH, estão estratégias para diminuir a hiperatividade e melhorar ou aumentar o tempo de concentração, estimular a autoestima do aluno, evitar o comprometimento de seu aprendizado, orientar o professor sobre como agir em sala de aula, etc. Nesse caso, é inegável a presença do psicopedagogo dentro da escola, orientando o professor, bem como desenvolvendo um trabalho com o estudante.

Lidar com pessoas com TDAH não é uma tarefa fácil, nem para a família nem para a escola. Essas pessoas normalmente apresentam dificuldades em realizar tarefas, principalmente quando exige esforço mental. Indivíduos com TDAH evitam ou têm forte apatia por atividades que exijam dedicação ou atenção prolongada. Vale ressaltar que ao falarmos em atendimento especializado, temos que destacar que a educação deve dialogar com a área da saúde, para que esse estudante esteja em condições de receber os ensinamentos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento adequado aos alunos com TDAH nas escolas de Manaus exige um esforço conjunto da comunidade escolar, incluindo professores, pais, responsáveis e gestores. A superação dos desafios mencionados neste artigo depende da implementação de políticas públicas eficazes, da formação continuada dos docentes e da promoção da cultura da inclusão. Através de ações conjuntas e comprometidas, é possível garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Ficou constatado que o TDAH é um transtorno que não tem cura, porém, quando o paciente se dispõe a se submeter a um tratamento que envolve especialistas, terapias e, se necessário, medicamentos, pais e professores devem estar comprometidos em lidar com a pessoa com o transtorno em casa ou na escola. É necessário ter conhecimento sobre todas as facetas do TDAH e suas dificuldades.

O professor tem um papel importante na identificação do TDAH, pois em muitos casos o transtorno só é percebido dentro da escola. Também é fundamental o interesse do professor em adaptar atividades, métodos e estratégias de ensino. O conteúdo trabalhado com os demais estudantes em sala de aula é compreendido pelo discente com o transtorno.

Dentre as funções do psicopedagogo, ao trabalhar com portadores de TDAH, estão estratégias para diminuir a hiperatividade e melhorar ou aumentar o tempo de concentração, estimular a autoestima do estudante, evitar o comprometimento de seu aprendizado, orientar o professor sobre como agir dentro da sala de aula, etc. Nesse caso é inegável a presença do psicopedagogo dentro da escola, orientando o professor, bem como desenvolvendo um trabalho com o estudante.

Lidar com crianças com TDAH não é uma tarefa fácil, nem para a família nem para a escola. Essas crianças costumam ter dificuldade de realizar tarefas, principalmente quando estas exigem esforço mental. Indivíduos com TDAH evitam ou têm forte apatia por atividades que exijam dedicação ou atenção prolongada.

Disciplinar a criança com TDAH e seus pais é uma das possibilidades que a escola tem para enfrentar o problema em seu cotidiano. É essencial compreender o seu comportamento e distinguir entre comportamento indisciplinado e aquele que resulta da sua incapacidade de adaptação ou de atenção.

A LDB, de 1996, propõe um discurso que, a partir da noção de déficit, explicaria os fracassos vivenciados nas escolas. O que torna plausível tal capacitação aos docentes para que estes possam sempre estar do lado da criança que não conseguiria desenvolver as famosas competências devido a falhas presentes no espaço escolar e formação docente. É inconcebível que as culturas se esqueçam de que precisam da infância para se desenvolver plenamente. A escola e a família são as duas instituições sociais suficientemente fortes e empenhadas em resistir ao declínio da infância.

Ficou comprovado que refletir sobre educação inclusiva implica pensar na relação entre formação inicial e continuada de professores. A educação dos estudantes com necessidades educativas especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Para esse tipo de sociedade que vê nos estudantes com necessidades educativas específicas os mesmos direitos dos demais estudantes, a educação continuada para a prática inclusiva nas escolas é importante e indispensável.

Certamente que os resultados concludentes dessa pesquisa, não podem ser vistos como a única verdade. Outros pesquisadores poderão apontar para outras direções, dependendo do foco e os métodos utilizados.

Assim vamos caminhando, buscando conhecer para compreender os meandros nessa tecitura que envolve o tema.

Destarte, ao falarmos acerca de inclusão escolar, aprendemos em nossos estudos, que a ideia de turmas homogêneas, a muito tempo já deveria ter sido abandonada, bem como, consolidar o pensamento que a diversidade humana está presente em todos os setores da sociedade, desafiando mormente profissionais da educação na contemporaneidade, mas que também pode ser chamada de era dos direitos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Dennis Francisco da Silva; ARAÚJO, Neurivaldo Francisco. Educação básica: o ensino diante das novas tecnologias na educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 4, ed. 10, v. 11, p. 104-113, out. 2019.

BATISTA, C. P. *Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

_____, C. P. *Políticas públicas de inclusão laboral: os trabalhadores com deficiência visual no Polo Industrial de Manaus-AM*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacaobasica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-doconselho-pleno-2015>. Acesso em: 2 jul. 2018.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 2 set. 2024.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n.m 3, p. 307-324, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FGhsnzLZyqtTyFJYNHNrjJd>. Acesso em: 2 set. 2024.

MENDES, B. de A. Os jogos digitais como recurso pedagógico na aprendizagem de alunos com TDAH. *Revista Científica FESA*, v. 1, n. 1, p. 21-44, 2021. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/4>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MOURA, T.; SILVA, K. P. M. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 22, p. e216, 7 abr. 2019.

PRENSKY, Marc. *“Não me incomode, mãe – eu estou aprendendo!”: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI e como você pode ajudar!* Tradução Lívia Bergo; prefácio e contribuições de James Paul Gee. São Paulo: Phorte, 2010. 320 p.

SILVA, Lucineide Fonseca. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. *Revista Em Debate* (UFSC), Florianópolis, v. 16, p. 107-123, 2015/2016. ISSN 1980-3532.

CAPÍTULO 24

LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA AFRO- BRASILEIRA: A ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE NO CHÃO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEBASTIÃO AUGUSTO LOUREIRO FILHO NO MUNICÍPIO DE MANAUS – AMAZONAS

LITERARY LITERACY AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURE: ITS CONNECTION WITH TEACHING PRACTICE AT THE PROFESSOR SEBASTIÃO AUGUSTO LOUREIRO FILHO STATE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF MANAUS - AMAZONAS

Geane Barbosa da Silva

RESUMO

Este artigo teve como finalidade fazer um estudo sobre a contribuição da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, para o letramento literário na articulação com a prática docente na escola pesquisada, trabalhamos o referencial teórico criando e desenvolvendo variáveis pautadas dentro do contexto da literatura infanto-juvenil afro- brasileira, utilizando uma abordagem qualitativa, aplicando uma pesquisa exploratória descritiva, as quais observou-se as ações na prática, com análise de documentos, aprofundando-nos nas teorias literárias e realizando uma pesquisa de campo para obtermos os dados mais contundentes sobre os quais foram apresentados os resultados finais. Conforme resultados obtidos na pesquisa, sentiu-se a necessidade de uma política pública voltada para uma ação mais efetiva na prática docente referente a literatura afro para com os alunos, de acordo com o marco analítico, após a análise dos dados, notou-se que a prática docente referente a literatura infanto-juvenil afro-brasileira, vem sendo executada, conforme o resultado da pesquisa, mesmo não sendo um trabalho de qualidade realizado pelos docentes e com uma eficácia ideal, são trabalhados na escola, porém, a partir dos objetivos trilhados e trabalhados, percebe-se a falta de apoio de todas as esferas do sistema educacional, avaliamos esse trabalho como uma fonte positiva a partir das descobertas, servindo de

estudo para futuros pesquisadores, com recomendações específicas sobre a temática na busca de minimizar o problema em questão, uma vez que é através da escola com trabalhos sérios e positivos dos docentes para com os alunos que iremos moldar e mudar para melhor a sociedade de um país.

Palavras-chave: Educação; Literatura Infantojuvenil Afro-brasileira; Letramento Literário.

ABSTRACT

This article aimed to study the contribution of Afro-Brazilian children's and youth literature to literary literacy in relation to teaching practice in the school studied. We worked with the theoretical framework, creating and developing variables based on the context of Afro-Brazilian children's and youth literature, using a qualitative approach and applying descriptive exploratory research. This involved observing actions in practice, analyzing documents, delving into literary theories, and conducting field research to obtain the most compelling data, which were then presented in the final results. According to the research results, there is a perceived need for a public policy focused on more effective teaching practices regarding Afro-Brazilian literature with students. Based on the analytical framework, after data analysis, it was noted that teaching practices related to Afro-Brazilian children's and youth literature are being implemented, although not of high quality or ideal effectiveness. However, the work is being carried out in schools, given the objectives pursued and worked on. A lack of support from all levels of the educational system is evident. We evaluate this work as a positive source based on its findings, serving as a study for future researchers, with specific recommendations on the topic to minimize the problem in question. It is through serious and positive work by teachers with students that we will shape and change a country's society for the better.

Keywords: Education; Afro-Brazilian Children's and Youth Literature; Literary Literacy.

INTRODUÇÃO

Com a realização deste trabalho de pesquisa, pretende-se fazer um estudo sobre a contribuição da literatura infantojuvenil afro-brasileira, para o letramento literário na articulação com a prática docente na escola. A escolha deste tema se deu a partir de experiências cotidianas vividas com os colegas docentes de literatura e história atuantes na escola pesquisada, durante os últimos anos, com isso, neste sentido, há uma percepção de que existe a necessidade em que os estudantes conheçam também outras literaturas, que geralmente ficam de fora do currículo escolar.

Letramento é o termo utilizado para denominar as práticas sociais, viver em sociedade acarreta que os indivíduos se apropriem de práticas de letramento. O Letramento Literário é uma das modalidades importantes do letramento, o qual compreende em o uso da leitura e escrita como principal recurso para se ter habilidades significativas na prática da leitura literária, facilitando o ser humano em fazer além de uma boa comunicação, as suas interpretações nos diversos segmentos da leitura e escrita.

A literatura infantil é a essência da aprendizagem na educação das crianças, principalmente no quesito da leitura e da escrita. De acordo com Silva (2010), “o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade”.

O ser humano necessita obrigatoriamente do ato da comunicação, isso, enquadra o segmento de contar histórias às crianças. “É comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas” (Jovino 2006:3).

A literatura infantil é um dos gêneros literários bem antigo, desde o século XVII, nessa época aconteceram às mudanças na estrutura da sociedade, onde houve grandes repercussões no âmbito artístico. A arte, incluindo-se aí a literatura, não poderia ficar imune às transformações sociais. O ato verbalizado através da palavra funciona como veículo para a leitura, mobilizando a percepção sensorial, o pensar, o

sentir e o agir de forma prática dos indivíduos, bem como dos seus grupos sociais a que pertençam.

Tema: Literatura afro – brasileira e letramento literário no contexto educacional.

Título: Letramento Literário e a Literatura Afro-brasileira:

Formulações do problema: Como ocorre a prática docente como ensino que promovam o letramento literário a partir da articulação entre o conteúdo de literatura afro-brasileira nas políticas públicas educacionais na escola pública.

Perguntas da investigação: Como ocorre a prática docente e a relação com a literatura afro – brasileira no contexto escolar?

Quais são as práticas de ensino que promovam o Letramento Literário? Como se realiza a articulação entre os conteúdos literários afro – brasileira e as políticas públicas educacionais?

Objetivo Geral: Analisar a prática docente e o uso da literatura afro-brasileira no município de Manaus Amazonas.

Objetivos Específicos: Descrever a prática docente e a relação com a literatura afro-brasileira no contexto escolar. Identificar o Letramento Literário. Investigar a articulação entre os conteúdos literários afro-brasileira e as políticas públicas educacionais.

Justificativa

A justificativa deste trabalho de pesquisa científica, com o título: Letramento Literário e a Literatura Afro- brasileira: A articulação com a prática docente no chão da escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, na cidade de Manaus – Amazonas surgiu a partir da necessidade de realizar um estudo mais profundo sobre o letramento literário e a articulação da prática docente referente à literatura afro-brasileira, nas escolas públicas, uma vez que acontecem muitos casos de discriminação racial em sala de aula, bem como o descaso de alguns professores em trabalharem a literatura afro-brasileira durante as suas atuações em sala de aula, nota-se também a falta de uma educação continuada neste quesito importante no cenário da educação (capacitação) profunda aos docentes desse conteúdo por um número significativo de profissionais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O Brasil é um país diversificado principalmente em relação à raça e cor da população, sabe – se que em pleno século XXI ainda temos pessoas que julgam o outro pela cor. Entende –se que é necessário e preciso estudar a Literatura afro-brasileira nas escolas para desmistificar a história, e também quebra vários estereótipos.

2.1 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A literatura afro-brasileira no contexto escolar brasileiro, já vêm sendo amparado legalmente desde 2004, pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história, literatura e cultura afro-brasileira e africana.

Atualmente as políticas educacionais, assim como as Leis que amparam os direitos dos negros, trabalham em prol da divulgação desta cultura. Em 1978, surgiu um grupo de escritores afro-brasileiros Munanga, Ygor Cavalcante, Nilma Gomes, Moacir Gadotti, dentre outros intelectuais clássicos e contemporâneos, que passaram a lutar para que a literatura negra tivesse reconhecimento: é a voz do afrodescendente reivindicando seu lugar.

Surge então a literatura infantojuvenil afro-brasileira, escrita por um afro-brasileiro que almeja um público leitor afro-brasileiro. Uma literatura que trata da temática afro-brasileira, que denuncia a ausência de visibilidade, que renuncia a subalternidade, e que deseja ocupar seu lugar na sociedade, bem como o reconhecimento do universo cultural trazido na bagagem dos ancestrais africanos para o nosso país.

É notório de que os estudos sobre a contribuição histórica do negro no Amazonas vêm progredindo nos últimos anos. São bastante significativas as produções que têm se dedicado à historiografia dos afrodescendentes, suas heranças culturais, às comunidades remanescentes quilombolas, dentre outras temáticas extremamente importantes e necessárias para a compreensão das relações étnico- raciais na região e para o fortalecimento do combate ao racismo para com a humanidade, à discriminação e ao preconceito em nossa sociedade. Mas,

apesar dos avanços, as lacunas ainda são muitas, a invisibilidade e o silenciamento são fatores que interferem negativamente.

2.2 PAPEL SOCIAL DO EDUCADOR

No âmbito da educação, o educador possui um papel superimportante socialmente, ele pode ascender de forma muito positiva a sociedade usando o ensino como um instrumento essencial de luta e transformação social, levando os alunos a uma consciência socialmente crítica que supere o senso comum para que possam não somente ver os acontecimentos alheios, mas enxergá-los de maneira mais crítica e reflexiva.

Não se pode esperar que uma sociedade mais justa brote naturalmente, mas por meio da educação que caminhe com a prática política do povo. Sendo assim, o educador assume um papel, sobretudo político e social. Professores precisam encorajar-se social e politicamente, percebendo as possibilidades de ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade brasileira. Para isso é necessário que conheçam a sociedade que vivem e atuam em nível social, econômico e cultural de seus alunos.

2.3 ESPAÇOS E TEMPOS DE LEITURA: QUAIS SÃO? COMO ACONTECEM?

Os espaços e os tempos de leituras são dois componentes importantes para os educadores assim como para os educando, pois esses componentes fazem parte de uma representação onde os fatos acontecem de maneira real, pode –se dizer que é uma porção do planeta onde se desenvolve as atividades do cotidiano humano, se tratando da leitura que é uma atividade necessária e essencial para o ser humano, os espaços destaca-se dois: 1 – A biblioteca, a partir dos livros físicos, jornais, revistas, 2 – Os espaços virtuais são bastantes, (Laboratório de Informática, Celular, Tabletes), revistas eletrônicas, artigos, monografias dissertações e até mesmo teses, isso acontecem a partir da necessidade exigida de alguma forma: Leituras espontâneas, leituras acompanhadas e conclusão de cursos técnicos e superiores,

planejamentos e elaboração de artigos, eles acontecem de forma gradativa que venha favorecer a conclusão de determinado trabalho seja ele acadêmico ou de planejamento.

2.4 As Políticas Públicas Literárias Afro-Brasileiras E O Impacto Na Prática

As políticas públicas pautadas na área educacional, referente a literatura afro-brasileira, são fatores super importantes no seu planejamento seja federal, estadual ou municipal, não só atrelado ao plano, mas que tenha como meta a execução no seu contexto educacional para surtir efeito no meio social.

O ministério da educação unido ao governo federal vem construindo ao longo dos anos medidas para a correção de injustiças sociais, como forma de eliminar o preconceito racial e garantir a inclusão e cidadania de todos no sistema educacional brasileiro. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (LDB, pág.20).

Estas Políticas Públicas para a População Negra estão contextualizadas na discussão sobre a inclusão de setores populacionais que ainda se encontram em situação de desigualdade. A emergência de se colocar em prática ações políticas e políticas públicas que coloquem na ordem do dia o Princípio de Isonomia, atualmente conhecido com Equidade, apregoadado pela Carta Magna, a Constituição Federal, nos impele a propor atividades com as quais sejam atendidas as especificidades da população negra, nas comunidades rurais e no meio urbano, na chamada periferia, ou seja, dar um tratamento igual para aqueles que se encontram em desigualdade. Se apoia, também, na Convenção Internacional da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (2001), que o Brasil é signatário, e a qual sugere medidas de prevenção, educação e proteção destinadas a erradicar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas conexas de intolerância nos âmbitos nacional, regional e internacional, reconhecendo que as condições

políticas, econômicas, culturais e sociais não equitativas podem engendrar e fomentar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas conexas de intolerância, que por sua vez exacerbam a desigualdade.

2.5 A BNCC E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

O texto da Base Nacional Comum Curricular passou por inúmeras leituras e análises; coleta de contribuições e audiências públicas, gerou três versões antes de que chegasse ao atual texto em reflexão. Aqui compreende-se a BNCC como alicerce donde devem ser erguidas paredes por parte dos Sistemas de Ensino, redes de escolas públicas e particulares, como todo alicerce, já prevê onde ficam as colunas, os cômodos, as dimensões de área do edifício a se construir. Logo, o trabalho aqui é verificar se os conteúdos previstos pelo marco legal citado na parte introdutória deste artigo se encontram razoavelmente na BNCC e percorrer de sua utilização para construções dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que deverão surgir de sua observância, bem como de outros materiais que pretendam a elaboração em seu cumprimento. A BNCC dentro de suas competências gerais estabelecidas traz alguns pontos que nos interessam mais detidamente, são eles:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10).

2.6 A LEI 10.639/03 E OS IMPACTOS SOCIOEDUCACIONAIS NA RELAÇÃO PRÁTICA X DOCÊNCIA

A Lei 10.639 consagrou, tanto no corpo da lei como nas suas Disposições (2005) duas reivindicações fundamentais empreendidas pelos movimentos negros desde pelo menos a década de 1970. Uma é a abordagem da temática racial no espaço escolar, percebido como instrumento fundamental para a superação das relações raciais assimétricas na sociedade brasileira através da educação para o antirracismo. Outra, a valorização da reescrita da história brasileira incorporando a história dos negros, demonstrando a importância da participação direta em ações sociais da mulher negra – e posteriormente do indígena, a partir da atualização da lei 11.6453 – e sua abordagem no ensino básico.

Fazendo um estudo sobre a lei, percebe-se que esta reconhece o papel da escola como central na reprodução do racismo e também o lugar privilegiado para o seu combate na íntegra. A escola vem sendo o espaço disputado para a afirmação da história afro-brasileira e do reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira visando à mudança do paradigma assimilacionista marcado pelo ideário da mestiçagem.

Esta lei deve ser considerada como o ponto de culminância de grandes lutas gestadas no movimento negro, bem como nas universidades que passam a contar com importante presença de negros, especialmente no campo da educação, que converge com um importante processo de transformação historiográfica (Pereira 2010, Oliveira 2012). Há uma sequência de legislações e documentos federais, em especial aqueles produzidos e disponibilizados através do SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –, ligada ao MEC, consolidou parte dos debates já acumulados pela militância e acadêmicos negros que estão sempre atuando na área da educação.

Nestes dezessete anos de história viva, podemos perceber, através dos textos oficiais que embasam, justificam e orientam a aplicação da lei, uma etapa importante de relação destes agentes com e no

Estado brasileiro. São documentos que formatam políticas públicas de inclusão e ações afirmativas – documentos legais, mas que devem ser lidos também como documentos político-ideológicos que consolidam visões e ações dos movimentos negros em vários setores: ONG, universidades, ensino básico e, finalmente, em setores do governo e do Estado brasileiro (esta relação complexa de agentes e instituições do movimento negro na relação com o Estado pode ser vista em Pereira 2010 e Oliveira 2012).

Neste sentido, é fundamental compreender que as dificuldades na implementação do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo vêm da natureza própria da criação da própria lei. Ou seja, a lei tem como pressuposto estimular ou obrigar que se criem as condições para a sua própria implementação, que passa pela formação dos professores para a temática, e a introdução destes conteúdos nos materiais pedagógicos e didáticos. Foi a partir do reconhecimento pelo Estado da ausência de conhecimento e de divulgação de conteúdos de história da África e cultura negra que a lei foi produzida. Isso sugere que não se deve partir, a não ser retoricamente, para a “denúncia” de não aplicabilidade da lei, posto que sua promulgação é a primeira política pública necessária à sua efetivação no contexto educacional.

2.7 OS MOVIMENTOS NEGROS E A LUTA DA CULTURA NEGRA NO AMAZONAS

Os movimentos negros, sem dúvida, assumem como princípio o resgate da memória e a luta contra o esquecimento, o silenciamento e a invisibilidade negra no Estado do Amazonas. Um dos ícones de combate ao racismo em nosso estado foi Nestor José Soeiro do Nascimento, de acordo com o texto retirado do Projeto de Decreto Legislativo nº 13/2001, visando conceder-lhe a medalha de ouro “Cidade de Manaus”, tem-se as seguintes informações: nasceu em Manaus, Amazonas, no dia 11 de dezembro de 1947, filho de Nestor do Nascimento e Sophia Soeiro do Nascimento, família tradicional do bairro da Praça 14 de janeiro, em Manaus, um dos bairros mais tradicionais

localizado praticamente no centro da cidade, onde viveu e conseguiu estudar.

De acordo com as informações cedidas pelo Fórum Permanente Afrodescendente do Amazonas (Fopaam), o qual é um espaço legítimo e representativo das diversas organizações de Afrodescendentes no estado, em março de 1870 foi fundada a Sociedade Emancipadora Amazonense, destinada a fomentar abolição da escravidão; em 1882, foi criada a Sociedade Libertadora; a partir de 1884 foram criados ainda o Clube Juvenil Emancipador e a Cruzada Libertadora da Escola Normal.

.2.8 ESPAÇOS E TEMPOS DE LEITURA: QUAIS SÃO? COMO ACONTECEM?

Os espaços e os tempos de leituras são dois componentes importantes para os educadores assim como para os educando, pois esses componentes fazem parte de uma representação onde os fatos acontecem de maneira real, pode –se dizer que é uma porção do planeta onde se desenvolve as atividades do cotidiano humano, se tratando da leitura que é uma atividade necessária e essencial para o ser humano, os espaços destaca- se dois: 1 – A biblioteca, a partir dos livros físicos, jornais, revistas, 2 – Os espaços virtuais são bastantes, (Laboratório de Informática, Celular, Tabletes), revistas eletrônicas, artigos, monografias dissertações e até mesmo teses, isso acontecem a partir da necessidade exigida de alguma forma: Leituras espontâneas, leituras acompanhadas e conclusão de cursos técnicos e superiores, planejamentos e elaboração de artigos, eles acontecem de forma gradativa que venha favorecer a conclusão de determinado trabalho seja ele acadêmico ou de planejamento.

É notório que a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história. Sejam positivos ou negativos. Para Erikson (1972), o senso de identidade é desenvolvido durante todo ciclo de vida, no qual cada indivíduo passa por uma série de períodos de desenvolvimento distintos.

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornam importantes para ele (Erikson 1972,p.21).

Quando se fala em espaço e tempo na prática pedagógica da leitura, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Portanto, a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio no qual está inserido. Esse autor enfatiza, ainda, que a identidade não deve se vista como algo estático e imutável, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento. Para Silva:

[...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade (Silva 2010, p.35).

Hall (2005), afirma que a identidade é construída com o tempo, e que, este processo se dá através do inconsciente e não pela consciência do indivíduo no momento do nascimento. Este autor destaca que,

sendo a identidade formada ao longo do tempo e da vivência do indivíduo, está sempre sujeita às influências do meio na sua constituição. Estas influências representam os valores pré-estabelecidos, que são absorvidos através da sociedade que o indivíduo pertence.

De acordo com autor citado acima, a construção da identidade está sempre em movimento e não pode ser vista de forma cristalizada. As pessoas mudam suas identidades conforme as necessidades do momento. Dentro de cada um existem identidades contraditórias promovendo movimentos em diferentes direções e nos dando oportunidade de mudança. A identidade deve considerar o sujeito sócio-histórico, cultural, localizado geograficamente, espacialmente e temporalmente em seu local de origem.

Conforme Silva (2010), o papel da escola na escolha dos livros utilizados nas séries iniciais é fundamental. É responsabilidade de a escola estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, devendo optar por livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do negro e, simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa das peculiaridades dos referenciais afrodescendentes. Aprendendo a valorizar também as contribuições dos africanos para a cultura brasileira.

Portanto, Munanga (2005, p.16), ressalta:

[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional [...] (MUNANGA, 2005, p.16).

CONCLUSÃO

Atualmente, com o desdobramento de discussões e das lutas do movimento negro em busca pela afirmação de sua identidade étnica e da publicação da Lei 11. 645/2008, que altera a LDB no 9.394/96, modificada pela Lei no 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, começa a surgir uma literatura com aspectos que contemplam a história e a valorização do negro, sendo a literatura infantil afro-brasileira uma das representações desta perspectiva.

Trabalhar a Literatura afro-brasileira infantojuvenil nas escolas públicas, não só nas datas comemorativas como, por exemplo, consciência negra, mas sim trabalhar a literatura escritas por autores negros, no cotidiano dos discentes para que com isso observem que o letramento literário é uma prática social e como tal, responsabilidade da escola.

Conforme vários teóricos estudados e apresentados neste trabalho, mostrou-se que a escola possui papel importante na vida e na formação dos indivíduos, pois a mesma é capaz de prepará-los para o bom convívio social, alertando e conscientizando sobre a realidade da qual estão inseridos. E que estudar a Literatura afrodescendente é uma forma de extinguir as desigualdades, discriminações e preconceitos presentes em nossa sociedade brasileira, sendo a literatura um objeto de transformação social.

As reflexões abordadas conforme as dificuldades encontradas para a aplicabilidade da Lei 10.639\03 que define como obrigatório o Ensino da Cultura e Literatura afrodescendente nas escolas públicas, pois não basta somente à aplicação da lei, sem dar subsídios para a efetivação da mesma, é preciso o fornecimento de material didático e que os docentes recebam uma educação continuada para trabalhar com precisão tal assunto, só assim terá um docente preparado para a discussão da história do povo negro no Brasil, bem como o estudo da literatura afrodescendente, com as teorias dos principais autores na discussão étnico-racial em sala de aula, como forma de tornar os alunos seres

conscientes sobre a verdadeira história do povo brasileiro, agindo para transformação da realidade que tanto vem envergonhando a sociedade.

Ainda acredita-se que a escola é uma instituição transformadora da sociedade, porém é preciso que esta tenha os apoios necessários para que esse trabalho seja executado de forma ideal pelos atores que tanto luta individualmente e às vezes coletivamente para melhorar o comportamento da juventude na sociedade da qual estes fazem parte. Buscando refletir sobre o que é inerente e essencial na formação desses docentes como alternativas para aperfeiçoar este processo da melhor forma possível.

Sabe-se que o letramento literário é um processo positivo na formação do leitor, e entendendo que se trata de uma prática que prepara não só o docente com as suas ações, mas buscar compreender a essência que a literatura afro-brasileira, irá demonstrar na sua relevância no contexto escolar e extraescolar. Assim podem compreender o que são as práticas de letramento, estudos sobre essa modalidade que é o Letramento Literário. Nesse aspecto, foi de fundamental importância refletir sobre a importância da leitura para a humanidade, sua ligação histórica com a formação da subjetividade humana em todos os tempos. Por isso mesmo, buscou-se aqui discutir o Letramento Literário como uma ferramenta importante para formação cidadã e de leitores no ambiente escolar, utilizando textos literários afro-brasileiro e que apresentassem contextos sobre o racismo, bem como a diferença do povo brasileiro.

Certamente esses fatores levaram a humanidade a obter um comportamento mais favorável a uma vivência harmoniosa com a sociedade, olhando e vendo o outro como irmão e não como inimigo, ou estranho, evitando constrangimento para si e para as outras pessoas que estão ao seu redor. Neste sentido, tecem discussões sobre a formação da identidade dos estudantes no ambiente escolar, bem como argumentações sobre a construção da identidade negra na escola.

Este processo deve ser um trabalho contínuo, para que mais pessoas negras tenham consciência não apenas de seus direitos enquanto cidadãos, mais a fim de serem também, pontes, para que as pessoas negras através desse conhecimento sobre a importância de

compreender o negro como irmão, isso possam levar essas pessoas negras a ocuparem mais lugares de destaques, nos diversos espaços e posições sociais. É deste modo que se tem buscado uma educação que entenda a importância de se trabalhar a história, cultura e literatura afro-brasileira nas instituições de ensino público.

Enfim sabe – se que é difícil trabalhar a literatura afro - brasileira nas escolas públicas, no entanto precisa-se de professores focados em desmistificar que somos todos iguais, o Brasil é um país diversificado e por isso o professor precisar ser a luz para que no futuro tenhamos uma sociedade menos preconceituosa, e mais harmoniosa e que não julguem seus discente nem pela cor e muito menos pela classe social, ser negro é ser a resistência todos os dias, e fazer os alunos terem esse contato com textos que mostram essa temática tornara os discente cada vez mais forte para luta sem medo e sem vergonha da sua cor, do seu cabelo ou do seu nariz.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.(1998). *Mahin Amanhã*. In BARBOSA, Márcio e RIBEIRO, Esmeralda (Orgs.) *Cadernos Negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARBOSA, L. C. (2002). *Louca Paixão: Questões Raciais na Telenovela Sob o Olhar do Receptor. 2002 dissertação de Mestrado*. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo: 2002.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: < <http://www.uel.br>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

CASTILHO, S. D. (2004b). *A Representação do Negro na literatura Brasileira*. Novas Perspectivas, v.7 nº01, 2004b.

DUARTE, E. de A. (2014). *Literatura afro-brasileira: Abordagem na sala de aula*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

ERAS, L. W.; CAMARGO, W. A. (2005). *Notas sobre a trajetória do pensamento sociológico brasileiro e análise na perspectiva étnica negra na*

formação da identidade nacional. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, p. 77-83, 2005.

ERIKSON, E. H. (1972). *Identidade, Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34, 1999.

HALL, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, C. (1990). *Discriminação de Desigualdades Raciais no Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

HORTA, M. L. (2010). *Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima*. *Portal Literafro*– Revista da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte 2010. Disponível em <www.lettas.ufmg.br/literafro/autores/heloisapires/heloisacritica01.pdf>. Acesso em 3 set. 2011.

JOVINO, I. da S. (2006). *Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil*. In: SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). *Literatura Afro-Brasileira*. Centro de Estudos Afro- Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

MUNANGA, K.(org) (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROENÇA FILHO, D. (1988). *O negro na literatura brasileira*. In: Boletim bibliográfico Biblioteca Mário de Andrade. São Paulo, Biblioteca Mario de Andrade, v.49, n.14, jan./dez.1988.

SANTOS. M. M. (s/d). *A Cultura e a Literatura Afro-Brasileira em sala de aula*. Revista Magistro.

SANTOS. U. G. (s/d). *Livros didáticos: contribuição para aplicação no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares*.

SOUZA. C. de F.A (2003). *questão étnico-racial na sala de aula, uma década da Lei 10.639/03*.

SILVA, R. D. S. (2019). *Literatura Africana e Afro-brasileira no Ensino Fundamental: uma proposta de letramento literário*. s/l: 2019.

CAPÍTULO 25

DESAFIOS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL IRMÃ ADONAI POLITI NO ANO DE 2023 A 2024

*EDUCATIONAL CHALLENGES AND PROPOSALS FOR THE TEACHING-
LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH AUTISM IN ELEMENTARY
SCHOOL I: A CASE STUDY AT THE IRMÃ ADONAI POLITI STATE FULL-TIME
SCHOOL IN THE YEARS 2023-2024*

Elcilene de Lucena Souza

RESUMO

A pesquisa analisa os desafios e propostas educacionais para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental I, tendo como foco a Escola Estadual de Tempo Integral Irmã Adonai Politi, situada na cidade de Manaus, durante os anos de 2023 e 2024. O estudo tem como objetivo geral, identificar a forma pela qual o professor e/ou o mediador contribuem para o processo de ensino – aprendizagem dos alunos autistas na Escola Estadual de Tempo integral Irmã Adonai Politi na Cidade de Manaus. Para alcançar tal objetivo, adota-se uma abordagem metodológica mista, de natureza qualitativa e quantitativa, com ênfase em estudo de caso, observação participante e aplicação de questionários semiestruturados a professores. A metodologia buscou integrar a análise empírica com o embasamento teórico, ampliando a compreensão sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes autistas. Os resultados revelam que a atuação do professor e do mediador escolar é essencial para a construção de um ambiente inclusivo, sendo fundamentais o vínculo afetivo, a mediação pedagógica e a personalização das práticas de ensino. Verificou-se que a comunicação eficiente entre escola e família, bem como o uso de tecnologias assistivas e de

estratégias lúdicas, favorecem a aprendizagem e o bem-estar dos alunos. A pesquisa também evidenciou limitações estruturais, como a escassez de formação continuada e recursos materiais adequados, que dificultam a efetivação plena das práticas inclusivas. Conclui-se que, embora haja avanços históricos nas políticas de inclusão, a prática ainda exige transformações profundas, com investimentos contínuos em formação docente e articulação entre todos os agentes envolvidos no processo educativo. O estudo contribui com a produção de conhecimento voltado à realidade amazônica e reforça a necessidade de políticas públicas mais sensíveis às especificidades dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Mediação Escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research analyzes the educational challenges and proposals for the teaching-learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Elementary School I, focusing on the Irmã Adonai Politi State Full-Time School, located in the city of Manaus, during the years 2023 and 2024. The study's general objective is to identify how teachers and/or mediators contribute to the teaching-learning process of autistic students at the Irmã Adonai Politi State Full-Time School in the city of Manaus. To achieve this objective, a mixed methodological approach is adopted, of a qualitative and quantitative nature, with emphasis on case study, participant observation, and the application of semi-structured questionnaires to teachers. The methodology sought to integrate empirical analysis with theoretical grounding, broadening the understanding of the factors that influence the development of autistic students. The results reveal that the role of the teacher and the school mediator is essential for building an inclusive environment, with affective bonding, pedagogical mediation, and the personalization of teaching practices being fundamental. It was found that efficient communication between school and family, as well as the use of assistive technologies and playful strategies, favor the learning and well-being of students. The research also highlighted structural limitations, such as the scarcity of

continuing education and adequate material resources, which hinder the full implementation of inclusive practices. It is concluded that, although there have been historical advances in inclusion policies, practice still requires profound transformations, with continuous investments in teacher training and articulation among all agents involved in the educational process. The study contributes to the production of knowledge focused on the Amazonian reality and reinforces the need for public policies more sensitive to the specificities of students with ASD.

Keywords: Autism. Inclusion. School Mediation. Elementary Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em defender e ressaltar a importância de inclusão de alunos PcD, neste caso, o objeto de estudo aqui desenvolvido refere-se aos alunos TEA no Ensino Fundamental I apresenta desafios específicos, que exigem práticas pedagógicas diferenciadas e uma atuação mediadora por parte dos professores. O estudo de caso realizado na Escola Estadual de Tempo Integral Irmã Adonai Politi, em Manaus, no período de 2023 e 2024, tem como foco identificar de que forma o professor e/ou o mediador contribuem para o processo de ensino–aprendizagem desses alunos, evidenciando tanto os desafios quanto as potencialidades envolvidas.

No contexto da educação inclusiva, destaca-se a importância de práticas corporais lúdicas que favoreçam a interação e o a ampliação no processo ensino-aprendizagem de alunos que apresentam uma deficiência intelectual, onde se percebe que abordagens pedagógicas inovadoras podem ser adaptadas para o atendimento aos alunos autistas. Complementando essa perspectiva, os desafios e as potencialidades da ação docente, nos fazem refletir que a inclusão efetiva passa pelo reconhecimento das especificidades dos alunos e pela construção de um ambiente escolar acolhedor e dinâmico.

São inúmeros os desafios enfrentados pelos professores em turmas regulares na educação formal de incluir alunos portadores de TEA, no qual assevera-se que essa inclusão não se restringe apenas à adaptação curricular, mas também envolvem a necessidade de um olhar

humanizado e de estratégias de mediação que promovam o entrosamento de alunos no processo ensino-aprendizagem. Essa visão é reforçada pelos estudos de Do Valle (2022) e Do Rosário et al., (2024), os quais demonstram que a construção de práticas inclusivas deve partir de políticas públicas eficazes e da formação continuada dos profissionais da educação.

Ademais, a relevância do papel do mediador é evidenciada na literatura especializada, onde autores como Souza e Dainez (2020) discutem como a atuação do professor pode ser transformadora ao possibilitar a construção de um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e promova a autonomia dos alunos autistas. Estudos como o de Júnior et al., (2023) e Machado (2022) enfatizam que a colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para a superação dos desafios inerentes à inclusão.

Dessa forma, a temática deste estudo, ao se concentrar na identificação das práticas de educacionais e de mediação que contribuem para o processo de ensino–aprendizagem dos alunos com autismo, alinha-se a uma linha de pesquisa que busca integrar teoria e prática, propiciando a melhoria das condições educacionais e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A análise dos desafios e das propostas educacionais, sustentada por um referencial teórico diversificado – que inclui as contribuições de Lobato (2021), Soares et al. (2024), Júnior et al. (2023) e Negreiros (2023), entre outros, evidencia a complexidade do fenômeno e a necessidade de abordagens multidisciplinares que considerem os aspectos pedagógicos, sociais e emocionais envolvidos na inclusão de alunos com TEA.

O presente estudo propõe uma análise aprofundada dos mecanismos de intervenção dos professores e mediadores na Escola Estadual de Tempo Integral Irmã Adonai Politi, buscando identificar estratégias que, por meio da mediação pedagógica, possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento dos alunos autistas e para a construção de uma prática educativa inclusiva e transformadora.

O problema que motivou esta pesquisa surgiu de uma série de observações docente, sobre o modo como o ensino relacionado aos alunos com autismo, se desenvolve na Escola Estadual de Tempo

Integral Irmã Adonai Politi, no período de 2023 a 2024? Esta observação já estava sendo cuidadosamente planejada e executada, levando em consideração as necessidades e características específicas dos estudantes com autismo, contudo não estava sendo aplicada.

E aqui cabe o apoio emocional e social, porque as crianças com autismo podem ter dificuldades com habilidades sociais e emocionais, o que torna imperativo que a escola forneça um ambiente seguro e inclusivo para estas crianças. Isso pode incluir a implementação de programas de habilidades sociais, apoio individualizado e atividades extracurriculares que promovam a inclusão e a interação social, com abordagem de problemas relacionados para o aluno autista em cada especificidade, personalizada e holística dos alunos.

Mediante ao exposto, o intuito é saber como pergunta central: De que forma o professor e o mediador escolar, conseguirão vencer os desafios e elencar propostas educacionais para os alunos autistas, estudantes do regime integral da Escola Estadual de Tempo Integral Irmã Adonai Politi no período de 2023 a 2024?

As perguntas específicas foram assim elaboradas: Quais os avanços produzidos no decorrer do processo histórico da política de educação especial no que diz respeito ao autismo, em uma perspectiva inclusiva no Brasil, no Estado do Amazonas, na cidade de Manaus, no período de 2023 - 2024? Qual a etiologia, conceituação, características comportamentais e incidência de alunos autistas? O professor e o mediador escolar contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes autistas em uma escola de tempo integral na Cidade de Manaus?

Para isso estabeleceu-se como objetivo geral: identificar a forma pela qual o professor e/ou o mediador contribuem para o processo de ensino – aprendizagem dos alunos autistas na Escola Estadual de Tempo integral Irmã Adonai Politi na Cidade de Manaus.

Entre os objetivos específicos destacam-se: contextualizar os avanços produzidos no decorrer do processo histórico em específico no que diz respeito ao autismo, em uma perspectiva inclusiva; descrever a etiologia, conceituação, características comportamentais e incidência de alunos autistas; e analisar como o professor e/ou o mediador escolar

contribuem para o processo de ensino – aprendizagem dos estudantes autistas em uma escola de tempo integral na Cidade de Manaus.

Algumas hipóteses foram levantadas sobre os desafios e propostas de ensino-aprendizagem para alunos autistas e abrangem: a falta de formação continuada aos docentes para interagirem e mediar o processo ensino-aprendizagem com alunos autistas tende a ser um desafio enfrentados na educação inclusiva; a adaptação de recursos didáticos, atividades e avaliações é fundamental para a inclusão de alunos autistas no ambiente escolar; a participação dos pais, professores e mediadores na educação dos alunos autistas pode ser um fator determinante para o sucesso da aprendizagem e para o desenvolvimento de habilidades sociais; a inclusão de alunos autistas no ambiente escolar regular pode ser benéfica para o desenvolvimento social e emocional destes alunos, desde que sejam garantidas as condições adequadas para a sua participação; a promoção da interação social entre alunos autistas e neurotípicos pode ser benéfica para ambos os grupos, desde que sejam garantidas as condições adequadas para essa interação.

Para a justificativa desta pesquisa pode-se afirmar que originou-se de minha inquietação quanto as dificuldades que os pais dos estudantes com autismo apresentavam diante dos desafios no processo de ensino aprendizagem, e enquanto professora mediadora observar para implementar a necessidade de propostas que viabilizem a educação necessária aos alunos com autismo se tornou imperativa, sobretudo porque os alunos autistas estão dentro de uma escola de tempo integral.

Ao deixar evidente que o autismo advém de um processo neurológico no cérebro o que implica em seu desenvolvimento na aprendizagem que influencia a capacidade de uma pessoa na comunicação, interação e integração com outros alunos em diferentes ambientes, fica evidente que os alunos com autismo encontram, desafios quando nos referimos à aprendizagem, interação social e inclusão na sociedade. A relevância social de um estudo sobre os desafios e propostas de ensino- aprendizagem para os alunos autistas é bastante significativa,

pois os estudantes com autismo são uma parte importante da sociedade e enfrentam desafios únicos em sua educação e vida diária.

Além disto, a pesquisa pode fornecer informações importantes sobre os desafios enfrentados pelos alunos autistas e pelos professores que trabalham com eles. Isto pode ajudar a melhorar a formação de professores e a desenvolver políticas públicas mais eficazes para atender às necessidades dos alunos autistas nas escolas, o que a torna viável e pode contribuir significativamente para a melhoria da educação inclusiva e para a qualidade de vida desses alunos.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 AVANÇOS HISTÓRICOS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA NO BRASIL E NO AMAZONAS

A inclusão de pessoas com TEA tem se configurado como um desafio e uma necessidade no âmbito educacional e social. No Brasil, os marcos legais e avanços nas práticas inclusivas refletem o amadurecimento das políticas públicas e a crescente mobilização da sociedade civil. No contexto específico do Estado do Amazonas e da cidade de Manaus, entre 2022 e 2024, observa-se um cenário de esforços direcionados à implementação de políticas educacionais que promovam a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com TEA. Este trabalho busca contextualizar tais avanços, comparando diferentes perspectivas acadêmicas e práticas implementadas nesse período.

A inclusão educacional no Brasil está alicerçada em legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015. No âmbito da educação especial, essas normativas garantem o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas com deficiência, incluindo o TEA (SANTOS et al., 2021).

Ações mais recentes em Manaus e no Amazonas destacam-se pela implementação de tecnologias assistivas e formação continuada de professores (SANTOS, 2022). Entre 2022 e 2024, diversas iniciativas são notáveis em Manaus, como o fortalecimento das formações

docentes sobre a temática do TEA e a utilização de novas abordagens pedagógicas, incluindo metodologias híbridas (DE LIMA et al., 2023).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desempenhou papel central, integrando assistências sociais e educativas em ações inclusivas para a população autista (LEITE, 2023). Ademais, iniciativas em espaços culturais, como o Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, destacam a relevância da arte e da cultura como ferramentas inclusivas. Esses avanços não apenas ampliam o acesso ao aprendizado, mas também promovem o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos estudantes com TEA.

1.2 A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR E DO MEDIADOR ESCOLAR PARA O ENSINO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM ESCOLAS EM MANAUS

A inserção de alunos com TEA na educação formal de turmas regulares no contexto pedagógico vem sendo uma prioridade no âmbito das políticas educacionais nas últimas décadas. No entanto, o sucesso dessa inclusão depende de diversos fatores, incluindo o papel desempenhado pelo professor e pelo mediador escolar no processo de ensino-aprendizagem. Em escolas de tempo integral, como algumas localizadas na cidade de Manaus, essa relação se torna ainda mais desafiadora devido às demandas prolongadas do ambiente escolar e às necessidades específicas dos alunos com TEA.

O professor é assume um papel de extrema relevância no processo educativo e exerce um papel fundamental na reformulação de atividades didáticas para atender às necessidades dos estudantes com TEA. Segundo Papim (2020), o sucesso educacional desses alunos depende da capacidade dos professores em adotar estratégias diferenciadas que considerem as características comportamentais e cognitivas do TEA, como dificuldades na comunicação social, interesses restritos e padrões de comportamento repetitivo.

O professor é frequentemente descrito como o principal agente de transformação no processo educacional. Em salas de aula inclusivas, essa função assume novas dimensões, exigindo do educador habilidades que vão além do domínio do conteúdo pedagógico. O

professor em uma sala inclusiva precisa ser capaz de identificar e atender às necessidades específicas de cada aluno, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as características individuais do TEA.

Nesse contexto, Perussi et al. (2021) destacam a importância da afetividade na relação professor-aluno. A construção de um vínculo afetivo auxilia no engajamento do estudante e cria um ambiente seguro para o aprendizado. Esse vínculo é ainda mais necessário em escolas de tempo integral, onde os alunos passam grande parte do dia, exigindo uma relação de confiança com os educadores.

O mediador escolar desempenha um papel complementar, mas igualmente indispensável, no apoio ao aluno autista. Sua principal função é atuar como um facilitador, ajudando a criar pontes entre o estudante, o professor, os colegas e o currículo escolar. Leite (2023) destacam que o mediador escolar não deve ser visto como um substituto para o professor ou como um cuidador exclusivo do aluno, mas sim como um profissional que trabalha em parceria com toda a equipe pedagógica para garantir a inclusão efetiva.

Entre as funções do mediador, incluem-se a adaptação de materiais didáticos, o auxílio na comunicação do aluno e o suporte em situações de crise. Em escolas de tempo integral, essas tarefas assumem um caráter ainda mais relevante devido à necessidade de manter a continuidade do aprendizado e o equilíbrio emocional do estudante ao longo de todo o dia escolar.

Entre as práticas mais eficazes, destacam-se a utilização de estratégias visuais, como cronogramas e quadros de tarefas, e a implementação de atividades que promovam a interação social. Santos (2022) enfatiza que o sucesso dessas estratégias depende de um planejamento cuidadoso e da disposição do professor em se adaptar continuamente às respostas e ao progresso dos estudantes.

2 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa optou-se pelo tipo de pesquisa descritiva exploratória com abordagem mista (qualitativa e quantitativa),

de natureza básica, pois visa gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência educacional, sem aplicação prática prevista.

O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado.

Conhecer o mundo em que se vive, traz em seu bojo a necessidade de se realizar pesquisas de cunho científico, debatendo acerca do funcionamento e papel do pesquisador na própria ciência, a partir da reflexão sobre a construção do conhecimento científico de si, para si e para a sociedade em que se vive.

A população alvo desta pesquisa é a soma de todos os indivíduos que compartilham alguma característica em comum e que se encontram inseridos no grupo de pessoas que estão relativamente inseridas no enredo do problema aqui previamente estabelecido.

A população da pesquisa serão os atores escolares, sendo estes: gestor, pedagogos, professores, pais e mediadores da Escola Estadual de Tempo Integral Irmã Adonai Politi.

O universo dos alunos é de 480 alunos, 2 gestores, 2 Pedagogos, 80 professores e 480 pais. A amostra determinada para esta pesquisa é de 10 professores, sendo 5 do turno matutino e 5 do turno vespertino, 20 pais e 16 estagiários mediadores da referida escola. A escolha da amostra será do tipo intencional, onde foram adotados como critérios de Inclusão: Professores, pais e Estagiários Mediadores da Escola Estadual de Tempo Integral Irmã Adonai Politi, localizada na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, Brasil.

Para a análise dos dados, optou-se por técnicas diferenciadas conforme o tipo de dado coletado: os dados qualitativos provenientes das perguntas abertas foram tratados por meio da análise de conteúdo temática (CRESWELL; CRESWELL, 2021). Já os dados quantitativos oriundos de perguntas fechadas foram organizados em tabelas de frequência e analisados de forma descritiva, com apoio do Excel.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Papim (2020) argumenta que os maiores desafios da educação especial se concentram justamente na preparação dos docentes para lidar com a diversidade em sala de aula. Embora muitos profissionais da escola possuam formação pedagógica e estejam há anos em exercício, a falta de capacitações específicas para o trabalho com alunos autistas pode comprometer a eficácia das ações inclusivas. Assim, a formação continuada torna-se imprescindível para que os educadores compreendam as características do espectro autista e adotem metodologias compatíveis com as necessidades desses estudantes.

O levantamento realizado na escola evidencia que 42% das famílias dos alunos são chefiadas por mães solteiras, 31,9% são constituídas por casais, e 54,3% dos responsáveis encontram-se desempregados, o que impacta diretamente no suporte emocional e material oferecido às crianças. Segundo Júnior et al. (2023), a condição socioeconômica das famílias exerce influência significativa no processo educacional, pois determina o acesso a recursos de apoio e a estabilidade necessária para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos (JÚNIOR et al., 2023).

Nesse contexto, a elevada taxa de desemprego parental pode resultar em dificuldades no acompanhamento das atividades escolares, diminuindo a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas.

Observa-se que apenas 18% dos responsáveis possuem ensino superior completo, enquanto 41% finalizaram o ensino médio e 11% o fundamental, indicando um nível educacional restrito no seio familiar. De Lima et al. (2023) ressaltam que o capital cultural das famílias, traduzido pela escolaridade dos pais, interfere no desenvolvimento de práticas de letramento e de valorização do aprendizado em casa, sendo fator determinante para a construção de vínculos positivos com a escola (DE LIMA et al., 2023). Portanto, a escassez de familiaridade com o ambiente escolar pode gerar barreiras de comunicação entre professores e familiares, especialmente no acompanhamento de alunos com TEA.

Quanto às condições de moradia, 42% residem em casa própria de alvenaria, 36,2% em imóveis alugados e 22% em moradia cedida, o que sugere certa heterogeneidade no acesso a um ambiente domiciliar adequado para o estudo. Martin-Franchi et al. (2022) enfatizam que a qualidade do espaço doméstico é um elemento relevante para o processo de ensino-aprendizagem, pois impacta diretamente na rotina de estudos e na oferta de estímulos apropriados ao desenvolvimento infantil (MARTIN-FRANCHI et al., 2022). Sob essa ótica, a diversidade de condições de moradia requer que a escola adote estratégias flexíveis de suporte, tais como o empréstimo de materiais pedagógicos e a oferta de ambientes de estudo monitorados.

PERFIL DOS ALUNOS

Os estudantes atendidos na faixa etária de 7 a 11 anos apresentam características diversificadas, incluindo dificuldades de aprendizagem de origem psíquico-cognitiva, conflitos familiares e transtornos globais de desenvolvimento. Conforme Veríssimo e Muniz (2023), o professor no processo de aprendizagem de alunos com TEA deve adotar abordagens individualizadas, baseadas em rotinas estruturadas e no uso de recursos visuais, de modo a promover a autonomia e reduzir a ansiedade típica do espectro autista (VERÍSSIMO; MUNIZ, 2023). Nesse sentido, a compreensão detalhada do perfil cognitivo e comportamental de cada criança é condição sine qua non para o planejamento de atividades inclusivas.

PERFIL DA EQUIPE (GESTÃO, ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO)

O quadro de colaboradores da Escola Irmã Adonai Politi apresenta 60% de professores com pós-graduação em sua área disciplinar e 20% com formação em áreas interdisciplinares, como Pedagogia e Psicopedagogia, além de equipe administrativa com formação adequada às demandas de secretaria e gestão escolar. Júnior et al. (2023) defendem que a formação continuada deve transcender o aspecto formal, incorporando estudos sobre inclusão e práticas colaborativas, de modo a favorecer a construção de uma cultura escolar inclusiva

(JÚNIOR et al., 2023). Portanto, a presença de títulos acadêmicos não garante, por si só, competência para atuar com alunos com TEA.

A gestão escolar, exercida por profissional com pós-graduação em Administração Escolar, enfatiza a importância de formações ofertadas pelo CEPAN, refletindo um compromisso com o aperfeiçoamento contínuo. Neto (2024) destacam o papel estratégico do assistente social na interface entre escola e comunidade, promovendo ações de apoio às famílias e articulações intersetoriais que fortalecem a rede de proteção e inclusão (OLIVEIRA, 2023). Nesse contexto, a gestão deve articular formações que envolvam não apenas professores, mas também assistentes sociais, psicólogos e demais profissionais de apoio.

Para compreender os principais desafios enfrentados pelos docentes no ensino de alunos com TEA no Ensino Fundamental I da Escola Estadual Irmã Adonai Politi, realizou-se, entre agosto e outubro de 2023, um levantamento por meio de questionário estruturado, aplicado a 10 professores que atuam em turno integral.

Desafios da docência no ensino de alunos com TEA

A análise dos dados revelou que 50,0 % dos docentes apontaram carência de recursos e suporte pedagógico como principal obstáculo, evidenciando a insuficiência de materiais adaptados e tecnologias assistivas (PAPIM, 2020; SANTOS et al., 2021). Em seguida, 40,0 % destacaram tanto a falta de formação e capacitação dos professores sobre o autismo quanto a ausência de apoio e conscientização das famílias, apontando lacunas na preparação docente e no engajamento familiar para a inclusão efetiva (PIMENTEL, RIBEIRO, 2021; OLIVEIRA, 2022).

Já 20,0 % dos respondentes identificaram dificuldade de comunicação entre aluno, professor e pares como fator limitante para o processo ensino-aprendizagem (VERÍSSIMO; MUNIZ, 2023; NETO, 2024). Por fim, 10,0 % relataram comportamentos desafiadores, como agitação e dispersão, que requerem estratégias específicas de manejo comportamental (PERUSSI et al., 2021; LEITE, 2023).

O papel do professor na inclusão de alunos autistas

Observa-se que 30,0 % dos docentes elegeram como essenciais as ações de adaptação de atividades e conteúdos, a mediação do ensino-aprendizagem, o trabalho colaborativo com família e equipe multidisciplinar, e a busca por formação continuada. A função de promover um ambiente acolhedor foi indicada por 20,0 % dos respondentes. Esses resultados convergem com achados de Santos (2021), que ressaltam a importância de adaptações curriculares, e de Xavier (2023), ao enfatizar a mediação pedagógica para o desenvolvimento de alunos autistas.

Percepções dos professores dos desafios da pandemia e do pós da COVID-19

A compreensão do papel do professor como mediador no processo inclusivo de alunos com TEA durante e após a pandemia de Covid 19 fundamenta-se em um levantamento aplicado a dez docentes do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Irmã Adonai Politi, no período de setembro a novembro de 2023.

Os professores responderam de forma anônima e voluntária, garantindo a confiabilidade ética do estudo (OLIVEIRA, 2024). Ao compilar as frequências, observou-se que 40 % dos participantes classificaram a atuação mediadora como fundamental para o desenvolvimento escolar e inclusivo; 30 % apontaram o caráter desafiador dessa função em razão da escassez de recursos, formação e condições adequadas de trabalho; 20 % enfatizaram a necessidade de adaptação e uso de ferramentas tecnológicas; outros 20 % destacaram as dificuldades relacionadas à falta de apoio e envolvimento das famílias; e, por fim, 50 % elegeram como primordial a revisão e o aprimoramento das práticas pedagógicas pós-pandemia para garantir a inclusão efetiva.

Sobre a formação para Educação Inclusiva de alunos com TEA

Os resultados indicam um quadro preocupante: metade dos professores não reconhece oferta de formação específica,

corroborando achados de Gonçalves (2022), que identificou lacunas na qualificação docente em escolas estaduais do interior do Amazonas. Os dez professores do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Irmã Adonai Politi assinalaram, sobre os principais obstáculos que enfrentam ao adaptar o ensino às necessidades de alunos com TEA. A partir dessa consulta, organizou-se a figura 7, na qual se destacam cinco itens: falta de formação e capacitação docente (30,0 %), escassez de recursos didáticos e materiais adaptados (50,0 %), dificuldade de colaboração e apoio familiar (30,0 %), ausência de suporte pedagógico e estrutural por parte da secretaria de educação (20,0 %) e gerenciamento de salas superlotadas aliado a excesso de demandas burocráticas (50,0 %).

A escassez de recursos didáticos e materiais adaptados, apontada por metade dos docentes, sinaliza a carência de jogos pedagógicos, sistemas de comunicação alternativa e suportes visuais que favoreçam a compreensão e o engajamento dos alunos com TEA, corroborando as constatações de Costa (2022) sobre as limitações estruturais em escolas estaduais no interior do Amazonas.

Formas que os docentes avaliam a aprendizagem dos alunos com TEA

A adaptação das atividades e a flexibilidade no tempo de execução, assinalada por 40 % dos professores, reforça a necessidade de ajustes curriculares dinâmicos. Papim (2020) já havia destacado que, sem essa maleabilidade, corre-se o risco de frustrar o potencial de alunos autistas, que muitas vezes necessitam de intervalos sensoriais ou de tarefas fragmentadas.

Dificuldades de professores que atuam em Tempo Integral com alunos autistas

O relato de 30% dos docentes sobre desgaste físico e mental é alarmante e reforça a ideia de que o bem-estar docente é um pilar indispensável para a efetivação da educação inclusiva. Jorge; Junior (2020) defende que a valorização do professor passa por um cuidado com suas condições de trabalho e sua saúde emocional. A inclusão de

alunos com TEA, cujas demandas são intensas e variadas, requer do professor uma presença constante, vigilante e sensível.

Quais foram os maiores desafios relacionados ao apoio familiar no desenvolvimento educacional de alunos com autismo em escolas de tempo integral?

A dificuldade em compreender o autismo (30 %) indica que muitos responsáveis desconhecem a etiologia e as características comportamentais do TEA — déficits na comunicação social e interesses restritos — o que pode gerar práticas equivocadas de superproteção ou negligência (PAPIM, 2020). A expectativa irreal (20 %) reforça essa tensão: quando as famílias aguardam progressos rápidos, sem considerar o ritmo singular de cada criança, frustrações emergem, prejudicando a aliança escola-família (PAES, 2024).

Desafios na relacionados ao apoio da família de alunos com TEA

A ausência de acompanhamento terapêutico destaca uma lacuna entre a escola e os serviços de saúde, o que reforça a necessidade de articulação intersetorial preconizada por Da Silva et al., (2023).

Importância da colaboração entre professores, mediadores e família no desenvolvimento de alunos com TEA.

Esses resultados corroboram as reflexões de Oliveira (2022), que analisa como os movimentos sociais em Manaus têm pressionado pela institucionalização do acompanhante escolar, ressaltando que a coesão entre escola e família constitui alicerce para a inclusão efetiva.

CONCLUSÃO

A hipótese central da pesquisa baseava-se na suposição de que a presença ativa do professor e/ou do mediador escolar é determinante para a aprendizagem e inclusão efetiva dos alunos com TEA no Ensino Fundamental I, especialmente no contexto de uma escola pública de tempo integral, localizada em Manaus. A análise dos dados coletados

ao longo do estudo revelou evidências substanciais que confirmam essa hipótese, ao mesmo tempo em que expuseram limitações práticas, estruturais e humanas que dificultam a plena realização desse ideal pedagógico.

O primeiro objetivo específico buscava contextualizar os avanços históricos no campo da inclusão educacional de estudantes com autismo, com especial atenção ao Brasil, ao estado do Amazonas e à cidade de Manaus. Pode-se constatar que, a trajetória da educação inclusiva no país é marcada por mudanças paradigmáticas que, embora tenham promovido avanços legais e normativos, ainda enfrentam um hiato entre teoria e prática. O estudo mostrou que as políticas públicas, mesmo quando bem formuladas, esbarram em realidades escolares marcadas por escassez de recursos, ausência de formação continuada, e pouca articulação intersetorial.

O caso investigado expôs que, apesar de haver uma estrutura física que favorece a permanência dos alunos em tempo integral, a infraestrutura pedagógica e o preparo dos profissionais ainda não acompanham os princípios da inclusão plena. Isso demonstra que os avanços históricos, embora relevantes, ainda não se consolidaram como práticas regulares e eficazes no cotidiano escolar de Manaus.

O segundo objetivo referia-se à compreensão da etiologia, conceitualização, características comportamentais e à incidência do TEA no contexto escolar. O estudo empírico revelou que os professores possuem noções básicas sobre o autismo, especialmente no que diz respeito aos comportamentos visíveis dos estudantes, como estereotípias, dificuldades de socialização e necessidade de rotinas estruturadas.

No terceiro objetivo, a análise centrou-se na atuação do professor e do mediador escolar no processo de ensino-aprendizagem. As evidências revelaram que, embora haja empenho e sensibilidade por parte de muitos docentes, a atuação do mediador escolar ainda não está plenamente incorporada de forma sistêmica no cotidiano da escola. A colaboração entre os dois agentes educacionais ocorre de maneira pontual, muitas vezes improvisada, sem o respaldo de um plano pedagógico comum

Em relação às tecnologias digitais, a investigação revelou seu papel crescente e ambivalente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA. Por um lado, os recursos tecnológicos despertam o interesse dos alunos, facilitam a comunicação alternativa, promovem o aprendizado por meio de jogos, imagens e sons, além de ampliarem as formas de expressão do conhecimento. Por outro lado, se mal utilizados ou aplicados sem critério, podem gerar dependência, hiperfoco e prejuízos nas interações sociais.

A pesquisa apontou que muitos professores reconhecem o potencial pedagógico das tecnologias, mas sentem-se inseguros quanto ao seu uso. A ausência de formação sobre tecnologias assistivas e sobre plataformas inclusivas limita o aproveitamento pleno dessas ferramentas. Assim, a pesquisa sugere que políticas de inclusão digital e capacitação específica devem ser prioridade para garantir a integração pedagógica das tecnologias na educação inclusiva.

Durante a análise dos dados, observou-se também que um dos maiores obstáculos enfrentados pelos docentes se refere ao desgaste físico e emocional gerado pela jornada em tempo integral, sobretudo diante da ausência de uma rede de apoio eficaz. O estudo mostrou que os profissionais frequentemente se veem sobrecarregados, atuando como professores, cuidadores, psicólogos e conselheiros, o que impacta negativamente sua saúde mental e seu desempenho.

A falta de uma equipe multiprofissional na escola agrava esse cenário. Com isso, a pesquisa aponta que a construção de uma política de cuidados também voltada ao bem-estar dos educadores é uma condição para o sucesso das práticas inclusivas.

O conjunto de evidências levantado ao longo do estudo permite afirmar que a hipótese original foi, em grande medida, confirmada. A presença de um professor sensibilizado, aliado a um mediador escolar atuante, pode, de fato, transformar a experiência de aprendizagem de estudantes com autismo. No entanto, essa transformação não depende apenas da vontade ou do esforço individual. Ela requer um sistema educacional que valorize a inclusão, forneça os recursos necessários, invista na formação continuada e promova parcerias interinstitucionais.

A pesquisa revela que onde essas condições mínimas estão presentes, os alunos com TEA apresentam progressos significativos em sua trajetória escolar, validando a centralidade da atuação docente e da mediação escolar como pilares da inclusão.

Pode-se concluir que o estudo não apenas desvela os desafios da inclusão de alunos com TEA, mas também aponta caminhos possíveis para sua efetivação. Tais caminhos passam pela escuta ativa, pela construção coletiva de práticas, pelo reconhecimento das singularidades e pela criação de uma cultura escolar inclusiva. A valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a crença no potencial de cada estudante constituem os princípios fundamentais para a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática e equitativa.

A pesquisa cumpriu com êxito o objetivo geral de analisar como o professor e/ou o mediador escolar contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes autistas em uma escola de tempo integral. Os dados empíricos, analisados criticamente à luz da literatura especializada, revelaram que a atuação conjunta entre esses profissionais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes com TEA. Mais do que intervenções pontuais, trata-se de construir um ambiente escolar estruturado, sensível às especificidades e pautado pela cooperação.

REFERÊNCIAS

COSTA, Arlindo; FERNANDES, Catarina Costa. **Reinventando na arte de ensino e pesquisa**. Campo Grande: Editora Inovar, 2023.

COSTA, Arlindo. **Neurociências e as dificuldades de aprendizagem**. Mafra, 2023. (mimeo)

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PEREIRA, Edilson Ranieri Gonçalves. **Percursos formativos dos estudantes com deficiência do ensino médio integrado dentro do IFSERTÃOPE: desafios e perspectivas**. Dissertação de Mestrado em Educação profissional e tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2024.

Disponível em <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/1494>. Acesso em 02 abr. 2025.

PEROVANO, Laís Perpetuo; DE MELO, Douglas Christian Ferrari. **Práticas inclusivas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

PERUSSI, Deise et al. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Cientific@-Multidisciplinary Journal**, v. 8, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/cientifica/article/view/5799/4149>. Acesso em 15 dez. 2024.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100169&script=sci_arttext. Acesso em 13 fev. 2025.

TEIXEIRA, Wagner Barros; CENTURIÓN, Sara Concepción Chena. **Múltiplos olhares sobre a educação no Amazonas (Volume II)**. São Paulo: Mentis Abertas, 2023.

VERÍSSIMO, Soraia Sobral; MUNIZ, Simara de Sousa. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA. **Facit Business and Technology Journal**, v. 3, n. 46, 2023. Disponível em <https://jnt1.web-siteseguro.com/index.php/JNT/article/view/2563/1728>. Acesso em 15 dez. 2024.

VILHENA, Nidianne Nascimento. **PRÁTICAS DESPORTIVAS INCLUSIVAS: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A INSERÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTÍSTICO (TEA) NO ENSINO DOS PRIMEIROS SOCORROS–AMAZONAS–BRASIL**. Tese de Doutorado em Educação, Universidad Autonoma de Assuncion, 2020. Disponível em <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/840/766>. Acesso em 18 fev. 2025.

XAVIER, Manoel Viana. **Escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidad Autonoma de Asuncion, 2023. Disponível em <https://revista.cientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1365/1176>. Acesso em 16 fev. 2025.

SOBRE O ORGANIZADOR



Arlindo Costa

Graduação em Biologia - Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências E Letras de Cornélio Pr (1986) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994). Doutor em Ciências da Educação (UPAP). cursou três disciplinas na Universidade do Minho-Braga em Portugal, seis disciplinas no doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Atuou como consultor na Proposta Curricular de Santa Catarina desde 1989. É consultor da BNCC pela SEED-SC/MEC na área de Ciências da Natureza (2019). Atualmente é professor com dedicação exclusiva na Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação do Planalto Norte - UDESC-CEPLAN. Lecionou de 1991 a 2011 na UnC Campus Universitário de Canoinhas. Foi professor na Faculdades Camões, UNISUL, UNOESC (Videira e Joaçaba) além da UnC-Campus Universitário de Mafra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Biologia Vegetal, Currículo, Avaliação, Projeto Político Pedagógico, Metodologia do Ensino de Ciências, Avaliação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ciência, sociologia, botânica e formação continuada. Autor de três livros: "Vivências Pedagógicas em Sala de Aula", "A Ditadura Passou por Aqui" e "Metodologia da Pesquisa" e "A Magia da Ensino". É coautor do caderno de Práticas Pedagógicas de Biologia da UNIASSELVI (2010). Foi parecerista de cursos de Ciências Biológicas pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Foi Diretor de Extensão na UDESC-CEPLAN. Docente da Proposta Curricular na área de Ciências da Natureza (2014) pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Docente e palestrante para Ensino Médio Inovador, Pedagogia de Projetos, Avaliação e Currículo. Colunista do Jornal Tribuna da Fronteira (2009-). É membro do Conselho Editorial da Editora Inovar. Foi Professor de Anatomia, Embriologia, Genética, Microbiologia, Antropologia cultural e Sociologia da Saúde (Curso de Enfermagem), Parasitologia, Fisiologia vegetal, Botânica, Anatomia da Madeira, Filosofia, Sociologia das Organizações, Ética, Ecologia Industrial, Introdução à Propriedade Industrial.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afro-brasileira, 116, 117, 118, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 147, 498, 500, 501, 502, 504, 506, 511, 512, 513, 514

Alfabetização, 13, 15, 17, 19, 22, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 63, 64, 69, 70, 71, 73, 74, 232, 272, 275, 283, 287, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 324, 327, 328, 329, 364, 365, 367, 370, 371, 375, 395, 449

Alunos surdos, 75, 77, 79, 80, 87, 88, 89, 90, 184, 250, 253, 255, 256, 257, 259, 266, 267, 268, 269, 270

B

Base Nacional Comum Curricular, 35, 37, 43, 146, 174, 179, 205, 316, 442, 446, 464, 469, 479, 491, 505

C

Componentes curriculares, 224, 320, 424, 464, 467, 468

Comunidade surda, 75, 87, 250, 266

E

Educação à distância, 57
Educação de Jovens e Adultos, 289, 296, 304, 311
Educação do Campo, 13, 16, 17

Educação Física, 75, 77, 78, 79, 80, 88, 89, 90, 250, 252, 253, 255, 257, 267, 268, 269, 270

Ensino da matemática, 91, 93, 94, 107, 109, 112, 113, 115, 381, 383, 386, 391, 392

F

Ferramenta pedagógica, 91, 93, 94, 99, 113, 114, 308, 313, 319

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 330, 333

H

História de vida, 289, 292, 297, 302, 305, 306, 308, 410

Histórias em quadrinhos, 312, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 323, 324, 325, 326, 328

I

Inclusão educacional, 75, 76, 250, 252

Intervenção psicopedagógica, 395, 398, 401, 402, 414, 415, 418, 419, 420, 425, 427, 430

L

Leitura e escrita, 13, 17, 21, 33, 35, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 55, 64, 230, 232, 233, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 272, 274, 275, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 289, 292, 295, 296, 299,

303, 316, 317, 319, 323, 325,
327, 328, 362, 370, 375, 376, 500
Letramento, 13, 17, 19, 35, 36, 38,
41, 42, 43, 45, 49, 51, 52, 53, 54,
56, 59, 60, 64, 70, 71, 72, 74,
173, 204, 279, 280, 310, 312,
316, 317, 320, 375, 395, 414,
498, 500, 501, 511, 512, 514
Língua Brasileira de Sinais, 75, 78,
89, 250, 253, 257, 258, 269
Língua Espanhola, 149, 151, 152,
153, 154, 155, 157, 158, 160,
161, 162, 164, 166, 167, 168,
169, 171, 175, 177, 178, 179,
180, 181, 182, 186, 187, 189,
190, 191, 193, 194, 195, 196,
200, 201, 202, 203, 207, 208,
209, 210, 211, 212, 213, 214,
215, 216, 217, 218, 219, 220, 221,
222, 224, 225, 226, 228
Literatura infanto-juvenil, 498

M

Metodologias ativas, 149, 162, 195,
207, 212, 222, 225, 226, 295, 349

P

Pandemia, 36, 47, 56, 59, 60, 61,
63, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
91, 93, 94, 95, 97, 99, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 107, 108,

109, 113, 114, 115, 149, 175, 280,
287, 310, 314, 453
Políticas públicas, 17, 32, 33, 52,
330, 333, 334, 335, 337, 338,
354, 438, 494, 501, 504, 506
Prática docente, 6, 17, 28, 131, 134,
139, 142, 254, 412, 440, 498,
500, 501, 509
Psicopedagogo, 395, 398, 399, 404,
405, 406, 407, 408, 409, 410,
413, 414, 415, 416, 417, 419,
420, 421, 423, 424, 426, 430,
432, 433, 434, 435, 492, 493, 494

Q

Qualidade educacional, 330, 335,
336

R

Religiões, 116, 117, 119, 147

T

Transtorno de Déficit de Atenção e
Hiperatividade, 480, 481, 482

W

WhatsApp, 91, 92, 93, 94, 95, 98,
99, 101, 102, 103, 105, 106, 107,
108, 112, 113, 114

ISBN 978-65-5388-371-0



9 786553 883710 >