

Fernanda Pinto de Aragão Quintino
Rosimario de Aragão Quintino
Arminda Rachel Botelho Mourão
(Organizadores)

EDUCAÇÃO PÚBLICA
NAS ESCOLAS DA REGIÃO
AMAZÔNICA
EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS



**EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS ESCOLAS DA REGIÃO AMAZÔNICA:
EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**

Fernanda Pinto de Aragão Quintino
Rosimario de Aragão Quintino
Arminda Rachel Botelho Mourão

(Organizadores)

**EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS ESCOLAS DA REGIÃO AMAZÔNICA:
EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**

1ª Edição

Quipá Editora
2021

Copyright © dos autores e autoras.
Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora

Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Secretaria de Educação de Pernambuco (EDUCA-PE) / Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará, campus Iguatu / Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri / Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará, Juazeiro do Norte

Normalização e revisão: dos autores e autoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação pública nas escolas da Região Amazônica : experiências, desafios e estratégias / Organizado por Fernanda Pinto de Aragão Quintino, Rosimario de Aragão Quintino e Arminda Rachel Botelho Mourão. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.
115 p. : il.

ISBN 978-65-89091-69-1
DOI 10.36599/qped-epera

1. Educação pública - Região Amazônica. I. Quintino, Fernanda Pinto de Aragão. II. Quintino, Rosimario de Aragão. III. Mourão, Arminda Rachel Botelho. IV. Título.

CDD 371.01

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em junho de 2021.

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

Dedicamos este livro a todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação da Região Amazônica que dedicaram e dedicam as suas vidas tentando construir a partir da educação socialmente referenciada um país mais justo com o esforço e qualidade do seu trabalho. Esse livro é nosso, nós somos a mudança!

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a CAPES e a FAPEAM que são os financiadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), que possibilitaram o XVIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – SEINPE, no ano de 2019, evento em que os autores se conheceram e tiveram a oportunidade de partilhar conhecimentos, experiências, dúvidas, anseios e muita esperança numa sociedade mais justa que possibilite acesso à educação pública de qualidade, socialmente referenciada e impulsionadora de autonomia.

Agradecemos a Universidade Federal do Amazonas, representados pelos docentes e discentes do PPGE que construíram esse evento, que vem lutando pela melhoria da qualidade da educação na Região Amazônica e incentivando os pesquisadores e as pesquisadoras a buscar soluções para os problemas educacionais da região.

Agradecemos as Secretarias de Educação que liberaram seus funcionários para participarem do evento que possibilitou a produção de livro, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) e a Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED/RR), quando os eventos presenciais ainda eram regra e não exceção.

Agradecemos a cada pesquisador que submeteu sua pesquisa no Grupo de Trabalho 12 e teve a intenção de dividir conosco um pedacinho do seu trabalho, materializado na pesquisa que foi escrita. Vocês fazem parte do grupo que faz do Brasil um país melhor a cada dia.

Agradecemos a todos que participaram das nossas pesquisas, seja permitindo entrevistas, fotografias, realização de plano de ação, atividades, ou mesmo assumindo uma turma na escola enquanto desenvolvíamos os trabalhos que resultaram nos artigos. Agradecemos aos discentes que fizeram parte das pesquisas, aceitando nossos projetos, incentivando os colegas de sala e muitas vezes propondo alterações que deram mais sentido aos nossos estudos. Vocês também contribuíram para a nossa formação de pesquisador, bem como para com a nossa prática de trabalho na educação pública.

Por fim, mas não menos importante, agradecemos ao Patrono da Educação brasileira, o grande professor Paulo Freire, que dedicou a maior parte da sua vida a educação pública. Ele nos ensinou que a sensibilidade de compreender a realidade do discente e a “boniteza” do mundo, podem transformar o país num lugar mais justo e modificar a vida das pessoas. Muito obrigado professor Freire!

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

“A educação é a maior arma de um povo.”
Nelson Mandela

APRESENTAÇÃO

A educação pública, sua organização, bem como os seus objetivos se constituem num projeto de governo e também num projeto de Estado. Todavia, a realidade da sala de aula nem sempre coaduna com as políticas públicas criadas para serem desenvolvidas no ambiente educacional.

Os textos presentes nesse livro foram apresentados no XVIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – SEINPE, em 2019, evento organizado pelos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM e adaptados para a construção dessa coletânea, com o objetivo de compartilharmos o conhecimento de forma gratuita em formato virtual. As apresentações ocorreram na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, nos dias 06 e 07 de agosto de 2019.

O Grupo de Trabalho que reuniu essas pesquisas foi intitulado: “Educação pública nas escolas da Região Amazônica: experiências, desafios e estratégias”, mesmo título que escolhemos para o nosso livro, e objetivou reunir produções que fossem fruto de experiências educacionais na rede pública de ensino, em diferentes áreas do conhecimento, no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental, primeira e segunda fase, e no Ensino Médio, tendo como norte o contexto amazônico, a fim de contribuir com as discussões acerca da realidade educacional nas escolas da região.

A partir de situações micro os autores trouxeram para a nossa discussão o panorama macro da educação na Região Amazônica, discorrendo sobre propostas pedagógicas e projetos educativos desenvolvidos, relatando algumas das dificuldades de implementação de suas ações, bem como apresentando experiências bastante positivas, nos mostrando que a educação pública é transformadora de realidades e o quanto temos a aprender com as ações dos nossos colegas de profissão e seus desafios locais e regionais.

Ao todo foram 35 propostas de trabalhos submetidas ao GT, das quais 12 estão presentes nessa obra, seja no formato de relatos de experiências, pesquisa-ação e pesquisas exploratórias e/ou analíticas.

No **Capítulo 01** as autoras trazem uma discussão sobre o planejamento das atividades de ensino e aprendizagem, analisando a importância do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas ter a participação e envolvimento de todos os atores que fazem parte do processo e da organização do espaço-tempo escolar.

No **Capítulo 02** os autores apresentam um relato de experiência sobre a concepção e o processo de implantação do Sistema de Informação e Gestão de Dados da Educação Básica – SIGDEB, na Rede Pública Estadual da Educação de Roraima, iniciando pela capital, Boa Vista e com o objetivo de ser adotado em todo o estado.

No **Capítulo 03** a autora realiza uma análise sobre a importância da interdisciplinaridade como prática pedagógica no ensino de Química, para tal, utiliza a legislação vigente para a Educação Básica no Brasil e o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas.

No **Capítulo 04** o autor discorre sobre o uso de tecnologias digitais, relacionado a mídias no Ensino Básico, para tal ele relata a experiência realizada com alunos do Ensino Médio e a produção de vídeos expostos no YouTube.

No **Capítulo 05** as autoras tratam da relação entre os gêneros textuais e as tecnologias digitais como mediadores do processo de leitura e escrita com crianças do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no interior do Amazonas. O trabalho nos mostra uma perspectiva interdisciplinar da educação, tendo a criação de um *site* como um dos resultados do projeto descrito e analisado.

No **Capítulo 06** as autoras apresentam um relato de experiência sobre a aplicação da metodologia ativa: “rotação por estação de aprendizagem”, como uma possibilidade pedagógica no trabalho com as habilidades descritas na matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo em seu bojo a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por meio do conceito de ensino híbrido e a resignificação do papel do professor em sala de aula.

No **Capítulo 07** os autores trazem o relato de uma experiência ocorrida numa das escolas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), que tem a administração compartilhada com a Polícia Militar do estado, onde denunciam as dificuldades em inserir os conteúdos de História do Amazonas no currículo do Ensino Médio.

No **Capítulo 08** os autores relatam a experiência de um projeto desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado do Amazonas, na capital, Manaus. Foi realizada uma atividade didático-pedagógica que teve como finalidade levar os alunos a conhecer o funcionamento e a lógica da obsolescência programada.

No **Capítulo 09** os autores descrevem uma das atividades fruto de uma disciplina do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que buscou analisar como os espaços pedagógicos desenvolvem a gestão democrática do ensino em uma perspectiva de educação integral e foi realizado numa das escolas da rede pública da cidade de Manaus.

No **Capítulo 10** os autores relatam uma experiência vivenciada no ano de 2018 numa escola estadual de tempo integral com turmas do Ensino Fundamental II, a partir de um projeto que objetivou conhecer a dinâmica demográfica existente no contexto escolar, na busca por levar os alunos a analisarem e reconhecerem as diferenças socioeconômicas e culturais dos discentes da instituição, a fim de alcançar uma sensibilização para a convivência pacífica e o respeito mútuo nesse espaço.

No **Capítulo 11** as autoras trazem uma discussão sobre as dificuldades de aprendizagem no que se refere a leitura com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, a partir da análise sobre os aspectos que dificultam os processos de ensino-aprendizagem nessa etapa do ensino e da importância da participação familiar nesse processo.

No **Capítulo 12** os autores discorrem sobre a experiência de um projeto desenvolvido por pesquisadores no Brasil e na Finlândia, que discutiu a (re/des)construção da identidade linguística do discente nas aulas do componente curricular de História numa escola da rede pública estadual em Manaus-AM, a partir do que eles denominam no texto de *amazonês*.

Esperamos contribuir para ampliar o conhecimento dos leitores acerca do funcionamento da educação pública na Região Amazônica, assim como ocorreram as apresentações que proporcionaram a troca de

experiências entre nós, professores/pesquisadores que utilizamos o espaço do grupo de trabalho para levar à academia nossos conhecimentos, nossas vivências, nossas angústias e nossas práticas docentes, almejando sempre aproximar os conhecimentos da academia da práxis escolar.

*Fernanda Pinto de Aragão Quintino
Arminda Rachel Botelho Mourão
Rosimario de Aragão Quintino
(Organizadores)*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1 12 - 18

PLANEJAMENTO DO ENSINO COMO ESPAÇO DA DECISÃO COLETIVA

Deuzilene Marques Salazar

Marlece Melo Fonseca

CAPÍTULO 2 19 - 26

SIGDEB: UMA ALTERNATIVA PARA GESTÃO DE DADOS EDUCACIONAIS DA REDE

ESTADUAL DE RORAIMA

Diego Araújo de Almeida

Solange Mussato

Augusto de Oliveira

CAPÍTULO 3 27 - 35

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA FRENTE A LEGISLAÇÃO VIGENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

Lucicleide de Matos Moura

CAPÍTULO 4 36 - 44

MÍDIA ASSOCIADA A PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO: CASO DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA O YOUTUBE

Rodolpho Luiz Almeida Vieira

CAPÍTULO 5 45 - 53

GÊNEROS TEXTUAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

Jucimara Canto Gomes

Mary Sônia Dutra de Alencar

Zeina Corrêa Rebouças Thomé

CAPÍTULO 6 54 - 60

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Bárbara Maria Silva Correa

Tatiana Del Pilar Barros Rivera

CAPÍTULO 7 61 - 68

O ENSINO DE HISTÓRIA DO AMAZONAS NAS ESCOLAS DA SEDUC-AM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rosimario de Aragão Quintino

Fernanda Pinto de Aragão Quintino

CAPÍTULO 8 69 - 77

APRENDENDO COM A PRÁTICA: COMPREENDER A OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA PELO CAPITALISMO A PARTIR DA EXPOSIÇÃO DE PRODUTOS OBSOLETOS

Bárbara Caroline Guimarães Sales Lizardo

Danilo Machado da Silva

Marilene Ferreira Lobo

CAPÍTULO 9	78 - 86
GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS	
<i>Daniel Nascimento-e-Silva</i>	
<i>Deuzilene Marques Salazar</i>	
<i>Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira</i>	
CAPÍTULO 10	87 - 94
O CENSO DEMOGRÁFICO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL ISAAC BENZECRY	
<i>Danilo Machado da Silva</i>	
<i>Marilene Ferreira Lobo</i>	
CAPÍTULO 11	95 - 101
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA ZONA RURAL DE NHAMUNDÁ	
<i>Maria Helena Brito Gomes</i>	
<i>Christiane Bruce dos Santos</i>	
CAPÍTULO 12	102 - 109
A HISTÓRIA DO BRASIL CONTADA POR UM AMAZONENSE: IDENTIDADE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA	
<i>Diana da Silva Araujo</i>	
<i>Tuomas Ali-Hokka</i>	
SOBRE ORGANIZADORES (AS) E AUTORES(AS)	110
ÍNDICE REMISSIVO	114

CAPÍTULO 01

PLANEJAMENTO DO ENSINO COMO ESPAÇO DA DECISÃO COLETIVA

*Deuzilene Marques Salazar
Marlece Melo Fonseca*

INTRODUÇÃO

O planejamento das atividades de ensino e aprendizagem fazem parte do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Contudo, comumente os docentes definem a organização e distribuição dos conteúdos durante o ano letivo. Então, como seria se os alunos fizessem esse trabalho a partir do que está definido no projeto político pedagógico da escola?

Essa questão subsidiou a imersão investigativa realizada em uma escola que desenvolve uma proposta educativa que defende a educação participativa na qual os atores envolvidos assumem autonomia na definição e organização do seu espaço-tempo.

Objetivamos analisar os processos de planejamento do ensino desenvolvidos em uma escola estabelecendo uma interface com os princípios democráticos do ensino público. Buscamos inicialmente estabelecer uma discussão sobre os fundamentos e princípios do planejamento de ensino numa perspectiva histórica. Em seguida, relatamos a forma de planejamento do ensino em uma escola pública. Por fim, analisamos esses processos buscando uma interface com os princípios do planejamento participativo.

Para a consecução desses objetivos, primeiramente fez-se uma sistemática dos conceitos de planejamento de ensino de pesquisadores da área da educação. Em seguida, expõe-se os processos de planejamento propiciou elementos para análise dos processos de planejamento e, por fim, a observação por meio da incursão pedagógica realizada na escola.

O estudo propõe-se a incorporar elementos para discussão dos processos pedagógicos desenvolvidos em uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Manaus que assume o princípio de escola democrática.

PLANEJAMENTO DE ENSINO: PERCURSOS HISTÓRICOS

A ação humana é entendida basicamente como ato planejado e intencional. Nessa perspectiva, o planejamento é parte do cotidiano das pessoas. E ao longo da trajetória histórica da educação brasileira incorporou diferentes perspectivas e funções como apresenta Saviani (2010).

Na Pedagogia Tradicional, o professor ao ser considerado o detentor do saber se tornava o elemento decisivo e decisório. Na Pedagogia Nova, o processo de ensino deslocava-se para o aluno, sendo que o planejamento incorporava a interpessoalidade e intersubjetividade na definição do ensino. Por sua vez, a organização racionalizante dos meios da Pedagogia Tecnicista, secundarizava o professor e o aluno, tornando-

os meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficavam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Assim, ainda sob a égide da pedagogia Tecnicista o planejamento foca-se na padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, conforme Farias (2011, p. 109), “a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente”. E continua a autora, “favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo”.

Na década de 1990 sob a influência do neoconstrutivismo e da Pedagogia das Competências, emergem outras formas de planejamento que enfatizam o papel docente na definição do ensino, de cunho mais pragmático em detrimento da função social da escola. Ainda nessa década, observou-se, no Brasil, a presença de propostas pedagógicas fundamentados na aprendizagem por trabalho com projetos e baseada em problemas. Essas duas propostas sugerem uma abertura para trabalhar os conhecimentos de forma interdisciplinar e problematizadora, o que exige um planejamento de aula diferenciado. Arruda (2015) avalia que essas duas propostas atribuem ao professor um “papel de mediador ativo, de forma intencional, no processo de ensino e aprendizagem, bem como uma postura de participação ativa e crítica do aluno” (p.251).

Outra concepção emergente nas décadas de 1980 e 1990 trata-se do Planejamento Participativo que, em oposição às concepções anteriores, defende a valorização da participação, do diálogo, do poder coletivo local, da formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática transformadora.

Na perspectiva de Brito (2017, p. 228), a escola, ao assumir o planejamento dialógico deverá “desenvolver e incentivar o diálogo como estratégia para a resolução de problemas, o respeito à diversidade e à liberdade, seja cultural, religiosa, ética, econômica, social ou política”.

Por fim, Corazza (1997) discute outra perspectiva de planejamento de ensino fundamentada a partir de teorias pós-críticas denominada de Pedagogia Cultural. Esta pedagogia preocupa-se com os modos como os saberes e os produtos culturais são fabricados, divulgados e consumidos. Caracteriza-se como sendo uma prática que questiona (de forma hipercrítica) os discursos culturais que moldam as experiências, as relações, e os gostos cotidianos. A identificação das diferentes perspectivas que subsidiam as práticas de planejamento de ensino, contribui para entender o movimento da sociedade permitindo projetar ações concretas no ambiente de ensino para além do que se defronta cotidianamente no contexto escolar. Essas compreensões nos ajudam a compreender o planejamento do ensino em uma instituição educacional.

A ESCOLA E O MOVIMENTO DO PLANEJAR: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS

O planejamento da escola envolve pensar em seus valores e princípios orientando o significado das práticas pedagógicas e didáticas, por isso exige que toda a comunidade seja mobilizada para alcançar o objetivo maior para o exercício da cidadania.

A equipe escolar na escola investigada demonstra engajamento com a gestão democrática e participativa, focando essencialmente na implantação de proposta de ensino que desenvolva a aprendizagem e

a criticidade dos sujeitos aprendentes, incluídos todos os atores do ambiente escolar.

Os debates sobre os novos métodos, as organizações curriculares e os espaços escolares têm ganhado ênfase especial e permeados pela proposta de reestruturação das aprendizagens significativas e emancipadoras.

A escola investigada está localizada no bairro São Geraldo, zona Centro-Sul de Manaus. Inicialmente enfrentava problemas educacionais como a evasão escolar e os baixos índices de desempenho, parte dos alunos deixava de ir à aula para pedir dinheiro nas ruas. Diante desse cenário, a gestão fez parcerias com o Conselho Tutelar, por meio de reuniões e palestras, para resgatar crianças das ruas e fazer da educação um caminho para a transformação:

Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2008, p. 14).

Em busca da melhoria do ensino, a equipe da escola juntamente com a secretaria municipal decidiu pela implementação do Programa Mais Educação. As políticas de combate às desigualdades estavam voltadas na educação integral como estratégia ampliando a carga horária da permanência dos estudantes na escola, criando oficinas no contra turno escolar como: Teatro; Filosofia; Língua Inglesa; Matemática Lúdica; Centro de Mídia; Iniciação Científica; Desporto; Literatura e Dança. As oficinas são escolhidas pelos tutores de acordo com seu interesse.

O Programa Mais Educação na escola fomentou, por meio de sensibilização, incentivos, projetos e ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente aos alunos e a criação de ambientes de diálogo com a comunidade ao redor da escola, a ampliação dos espaços, de múltiplas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano. Por isso, o reconhecimento de articular os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região com acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias é o elemento condicionante do processo educativo da escola.

As formas como as políticas e os projetos socioeducativos veem e tratam as questões sociais, os educandos, e até os educadores, em pouco têm ajudado, e, muitas vezes, até têm empobrecido tais políticas e projetos e suas possibilidades de intervenção. Diante do agravamento das condições sociais de vida dos professores e dos educandos, torna-se nuclear aos currículos de formação dedicar tempo e análises aprofundadas sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que tanto afetam seu fazer profissional (ARROYO, 2012, p. 13).

O espaço escolar foi aberto aos fins de semana, oferecendo sessões de cinema, atividades na biblioteca, centro de informática e disponibilizando a quadra para esportes e recreação. “Todos aqui encontram seu espaço. Nós nos esforçamos ao máximo para fazer com que todos aprendam e se sintam felizes”, diz a diretora da escola, Lúcia Cristina Santos.

Os trabalhos em sala de aula caracterizam esta escola como um local onde muitas equipes se articulam, se integram e se somam para fortalecer a ação de cada um. Ao pensar em uma educação que

concebe o sujeito de forma integral e para além dos aspectos cognitivos, as relações interpessoais assumem importante papel no processo educativo. Assim, a criatividade, o protagonismo, a empatia e, principalmente, o trabalho em equipe estão presentes na escola e são valorizados como competências importantes para a integralidade do sujeito.

Para Lunkes (2004), a escola de tempo integral é uma condição de inclusão à cidadania e o local onde os educandos poderão ter a oportunidade de obter melhorias em seu currículo escolar e, assim, em sua socialização.

De acordo com a coordenadora pedagógica, os educadores da escola realizam tutoriais. A prática tem como principal objetivo estabelecer vínculos e apoiar os alunos na construção de seus projetos de vida. Sendo assim, cada tutor é responsável por um grupo de estudantes. Os tutores podem ser professores, pais, gestores, pessoas da secretaria e funcionários – fato que valoriza o saber de todos que atuam na escola.

O planejamento das atividades inicia com a organização do espaço escolar os professores retiraram as carteiras tradicionais das salas de aula e os espaços passaram a comportar mesas redondas para seis estudantes, agrupados de forma heterogênea. A figura central do professor como detentor do conhecimento perdeu força, e, desse modo, o processo de ensino e de aprendizagem foram reformulados de maneira mais dialógica.

A escola deu espaço para uma educação democrática e participativa, os alunos começaram a interferir no currículo escolar, opinando sobre o que gostam e o interesse de aprender. Iniciaram, então, um trabalho com roteiros de estudos, ou seja, a escola deu espaço para uma educação democrática e participativa, iniciando um trabalho com roteiros de estudos, invertendo a lógica tradicional da educação.

Esses roteiros estão relacionados ao acompanhamento do percurso curricular de cada educando, ou seja, cada tutor que podem ser professores, pais, gestores, pessoas da secretaria e funcionários, ajudam na construção dos roteiros de forma permanente e individualizada, onde os educandos escolhem o que querem aprender no decorrer do ano escolar, invertendo a lógica tradicional da educação. Também começaram a realizar assembleias para legitimar a participação de todos – alunos, professores e equipe gestora – na construção da nova proposta pedagógica, elaborada de forma coletiva e participativa em que o aluno é o centro do processo, respeitando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural. Dessa forma, a organização das ações escolares por meio do planejamento participativo pode possibilitar a reflexão sobre a realidade e possibilidades de sua transformação pela intervenção de cada sujeito que dela faz parte. Como processo coletivo transformador, a participação apresenta-se como possibilidade de todos usufruírem do que é bem comum, pois propicia aos sujeitos assumirem um papel ativo na sociedade ao “aumentar o grau de consciência política dos cidadãos, o reforço do controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público, quando este responde às necessidades reais da população” (DIAZ BORDENAVE, 2007a, p. 20).

Compreende-se que o planejamento participativo como processo que se realiza dentro de um ciclo de previsão, implementação e avaliação das ações que resultam de decisões democráticas para os fins desejados apresenta-se, conforme Gandin (2002) como uma ferramenta para intervir na realidade numa visão estratégica

que vai muito além da participação passiva de antes, mas que trata da participação que possibilita ao sujeito conhecer a situação real da escola para decidir em todas as fases de um planejamento e com ele comprometer-se. Destarte, o planejamento do ensino relaciona-se com o desejo de transformar a realidade presente e futura, por meio da apropriação, análise e interpretação das informações sobre a educação, a sociedade, a escola, a comunidade escolar e local, elementos indispensáveis que são considerados pela instituição investigada.

A noção de currículo pode ser pensada e tratada na dimensão das redes coletivas de fazeres e saberes dos sujeitos que praticam o cotidiano. O currículo se faz pelo conhecimento e, inseparavelmente, está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nos nossos processos identitários, na nossa subjetividade. Ou seja, o currículo é também uma questão de identidade (FERRAÇO, 2005).

Não se espera, contudo, que as escolas de tempo integral repliquem o conteúdo das práticas escolares, mas ampliem tempos, espaços e conteúdos por meio da contribuição de outras áreas sociais e das organizações da sociedade civil. Admite-se que a concepção de educação integral não pode perder a sua especificidade em relação às políticas educacionais. A construção do currículo que traduz a sua proposta educativa, feita sob a coordenação da escola, deve ir além dos saberes sistematizados nos diversos campos do conhecimento. Precisa incorporar, a exemplo do que propõem Freire (1996) as práticas, habilidades, costumes e valores que estão na base da vida cotidiana.

De acordo com o depoimento da coordenadora pedagógica da escola é impossível se pensar educação no futuro sem abordar a metodologia proposta. Para ela, esta perspectiva educacional é o melhor caminho para qualificar o aprendizado dos estudantes, uma vez que trabalha na construção do saber, formando cidadãos autônomos, críticos e reflexivos. Neste pensar, a escola coletivamente elaborou a mandala que dá embasamento para o processo de educação transformadora.

O planejamento na Educação Integral vai além do tempo que o estudante permanece na escola. A metodologia do professor não é somente aquela que transmite o conhecimento, mas também aprende junto com o aluno. “Nós também não temos as salas de aula como um espaço definido. Temos os espaços educativos, que pode ser num salão, debaixo de uma mangueira, numa quadra. Todo o espaço existente é local de transmissão de conhecimento e aprendizagem”, relata a coordenadora a coordenadora pedagógica.

Para garantir que todos possam conquistar as aprendizagens necessárias para uma vida autônoma e plena, a escola cria momentos e experiências de abertura e escuta do outro. O modo como os conteúdos são trabalhados com os alunos e as famílias é diferente, os educadores desenvolvem habilidades de crianças do futuro, como um processo realmente de uma escola transformadora. Nesse pensar, a escola coletivamente elaborou a mandala que dá embasamento para o processo de educação transformadora. A figura 1 apresenta a mandala elaborada.

Figura 1: Mandala da escola para o embasamento do processo educacional.

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2019.

A Educação em Tempo Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (BRASIL, 2009b, p. 18). Mas, é importante que a equipe escolar esteja preparada para essa implementação, pois trabalhar no tempo integral exige disponibilidade, organização, preparação para enfrentar os desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização das ações na escola investigada apresenta-se como uma possibilidade de efetivação da qualidade do ensino, sendo capaz de reinventar as práticas pelo fazer conjunto, rumo à construção de uma educação que tem como fim o desenvolvimento da cidadania plena e integral.

Durante a permanência na escola observamos que a capacidade de os sujeitos participarem de processos de tomada de decisão que impactam a experiência social e coletiva vivida na escola é uma aprendizagem essencial para o desenvolvimento integral da comunidade escolar.

Assim, a imersão investigativa possibilitou o reconhecimento de espaços pedagógicos como potencializadores da participação nas decisões sobre os processos educativos, o currículo escolar, os usos dos espaços e materiais com vistas a democratização da educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. **Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores**. Educativa, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Brasília: MEC, 2009.

BRITO, Ivete Brito e. O planejamento de ensino educacional como estratégia de mudança da educação escolar. **Margens** - Revista Interdisciplinar. Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade Versão Digital, v. 11, n. 17, dez. 2017, p. 224-231.

DIAZ BORDENAVE, J. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: MOREIRA (org.) Antônio Flávio Barbosa. Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O planejamento da prática docente. In:___ et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Líber, 2011, p. 107-136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. Petrópolis: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUNKES, A. F. **Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível**. Brasília: Faculdade de Educação Universidade Católica de Brasília, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2010 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, V. 1).

CAPÍTULO 02

SIGDEB: UMA ALTERNATIVA PARA GESTÃO DE DADOS EDUCACIONAIS DA REDE ESTADUAL DE RORAIMA

*Diego Araújo de Almeida
Solange Mussato
Augusto de Oliveira*

INTRODUÇÃO

A gestão de dados educacionais em Roraima tem sido um grande desafio para a equipe do Departamento de Educação Básica – DEB da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED. Muitos são os fatores intervenientes aos processos de gestão dos dados educacionais, dentre os quais destacamos, o acesso à internet e aos recursos multimídias, a formação da equipe de assessoria DEB/SEED e equipe de gestão nas unidades escolares, assim como, a adoção de sistemas de gestão de dados que sejam viáveis.

Além dos fatores intervenientes de caráter técnico já mencionados, a condição de Calamidade Pública Financeira no Estado de Roraima, conforme DECRETO nº 27.163-E (RORAIMA, 2019), revela uma limitação para aquisição de Sistemas mais sofisticados, uma vez que requerem altos investimentos. Contudo, sabemos que a gestão dos dados educacionais é fundamental para produzir informações que irão embasar as estratégias de gestão educacional da Rede Estadual.

Independentemente dessa condição, a assessoria pedagógica necessita modernizar seus processos de gestão de dados educacionais para propor ações que tornem as propostas pedagógicas das escolas mais eficientes. Atualmente, muitos dos processos no DEB/SEED não estão sistematizados, o que gera um esforço laboral de grandes proporções e torna o processo muitas vezes inviável e/ou ineficiente.

Um exemplo disso, são os dados de rendimento escolar que, até 2018, demandavam um longo período de processamento e, conseqüentemente, as devolutivas para as escolas, geralmente, chegavam com grande lapso temporal. Muitas vezes, as escolas se adiantam e desenvolvem ações para sanar os problemas identificados no rendimento escolar, antes mesmo de se alinhar as proposições da assessoria pedagógica, simplesmente porque não recebem o suporte em tempo hábil.

Assim, foi pensado na possibilidade de utilizar os “Apps Google”, que são diversos produtos oferecidos pela rede Google, como uma alternativa para sistematizar o processo de coleta, análise e suporte ao planejamento da escola, de forma dinâmica e mais eficiente. Consideramos essa possibilidade, pois, essas aplicações tecnológicas estão inovando significativamente os processos educacionais.

A exemplo disso, Oliveira et al., (2016), constataram que as novas tecnologias como a computação em nuvem favorecem o trabalho de organização, criação colaborativa, armazenamento e compartilhamento de documentos e projetos de coordenação pedagógica em uma Escola Estadual do Distrito Federal. Não obstante, em Boa Vista, muitas escolas estaduais, de forma isolada, já desenvolvem trabalhos organizacionais e de

gestão de dados educacionais, utilizando a computação em nuvem.

Tais constatações favorecem a implantação de um sistema que utilize os serviços Google, por tratar-se de uma tecnologia “gratuita” e que o público usuário já possui familiaridade (PARRA *et al.*, 2018). Desta forma, pensamos a proposta inicial do sistema a fim de atender a gestão dos dados referente ao rendimento escolar. Contudo, após análise das possibilidades de gestão de outros dados e informações, considerados importantes para assessoria pedagógica, optamos pela ampliação do seu alcance.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência em relação a concepção e processo de implantação do Sistema de Informação e Gestão de Dados da Educação Básica – SIGDEB, na Rede Pública Estadual da Educação de Roraima.

CONTEXTO EDUCACIONAL EM RORAIMA E CONCEPÇÃO DO SISTEMA

Neste tópico, nos propomos a descrever de forma sintética as peculiaridades do Estado de Roraima, em específico, da Rede Estadual de Ensino, por considerá-las fundamentais para implementação de qualquer proposta de gestão pública. Desta forma, Roraima se caracteriza geograficamente como uma unidade da federação que está localizada no extremo norte da Amazônia Legal.

O Estado é composto por 15 municípios que fazem fronteira ao norte com a Venezuela, ao Nordeste com a Guiana, ao Sudeste, com o Estado do Pará e ao Sul e Oeste, com o Estado do Amazonas. Conforme o Censo Escolar (BRASIL, 2018) é um dos Estados com o maior percentual de escolas de pequeno porte, sendo as escolas indígenas as mais representativas em quantidade de unidades escolares em números absolutos.

Em termos de estrutura a Rede Pública Estadual da Educação Básica é composta por 383 escolas das quais 83 são urbanas, 34 são rurais, 260 são indígenas e 6 encontram-se em assentamentos. Na Capital Boa Vista, estão 57 das 83 escolas urbanas do Estado, sendo responsável pela maior parte das matrículas realizadas na Rede Estadual.

Em 2018, a Rede Estadual Pública de Educação Básica registrou um total de 73.815 matrículas de estudantes (QEdu, 2018), distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1: Distribuição de Matrículas na Rede Pública Estadual da Educação Básica de Roraima em 2018.

Etapas de Ensino	Nº de Matrículas
Anos Iniciais Ensino Fundamental	7.907
Anos Finais do Ensino Fundamental	38.239
Ensino Médio	19.244
EJA	7.081
Educação Especial	1.344

Fonte: QEdu (2018).

Além do quantitativo de estudantes matriculados, a Rede Pública Estadual da Educação Básica tem um grande desafio em relação aos processos de aprendizagem, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, principal indicador da educação básica nacional, apresenta dados alarmantes para o Estado de Roraima.

Em 2017, o IDEB da Rede Pública Estadual nos anos finais do Ensino Fundamental cresceu, mas encontra-se distante da meta definida para o período. No ensino médio a situação desperta ainda mais preocupação, pois, o IDEB em 2017 além de não atingir a meta, ainda, teve queda (QEdu, 2018). Dessa forma, a SEED precisa buscar mecanismos que possam garantir melhoria no processo de aprendizagem dos alunos.

Neste contexto educacional, acreditamos que a proposta de implantação do SIGDEB apresenta-se como uma alternativa inovadora para sistematizar as informações educacionais de forma mais ágil e eficaz. Assim, a assessoria pedagógica do DEB/SEED poderá embasar suas devolutivas com proposição de ações para que as escolas da Rede Pública Estadual da Educação Básica em Roraima direcionem seus esforços de maneira mais clara e objetiva.

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO SIGDEB

Considerando o contexto educacional da Rede Estadual de Educação Básica, inicialmente, o SIGDEB está sendo implantado como piloto nas Escolas Estaduais da Capital Boa Vista, para que, posteriormente, possamos levar, também, para as Escolas Estaduais dos municípios do interior do estado.

No que tange a hierarquia do Sistema, consideramos o fluxo de informação bidirecional, conforme figura 1.

Figura 1: Fluxograma com hierarquia do sistema.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Desta forma, estruturamos os processos por meio dos “APPs Google” (Drive, Planilha, Documentos, Contatos, YouTube). Assim, os compartilhamentos seguiram a proposta de hierarquia bidirecional e são gerenciados pelo DEB/SEED com a conta sigdeb.seed.rr@gmail.com, que serve de base de dados para

sistematizar os processos.

Desta maneira, cada pasta no “Google Drive” representa um processo, o que dá ao sistema um caráter dinâmico, pois cada processo mapeado pela assessoria pedagógica, pode ser estruturado e compartilhado com as escolas de acordo com a demanda. Assim, o SIGDEB está estruturado em duas bases, sendo uma para a “Gestão do Sistema”, onde são organizados os processos e, a outra, organizada para a “Rede de Ensino”, na qual estão as pastas das Escolas Estaduais por Município e localidade (Urbana ou Rural).

Deste modo, os processos são projetados na “Gestão do Sistema” a partir da qual são produzidas plataformas de acesso por meio de pastas, planilhas, documentos, vídeos do “APPs Google”. Estas plataformas são compartilhadas nas pastas das escolas que podem acessar, compartilhar e produzir materiais/documentos de forma colaborativa; lançar dados educacionais; produzir relatórios; solicitar assessoria pedagógica e receber orientações, além de outros procedimentos.

A despeito desse modelo, a primeira plataforma projetada foi a de Rendimento Escolar, baseada no “Google Planilha”. Nesta plataforma as escolas têm acesso às informações sobre legislação estadual aplicada ao rendimento escolar, lançam os dados de rendimento das turmas, geram relatórios bimestrais, recebem devolutivas da assessoria pedagógica, planejam ações direcionadas para as distorções encontradas e também, visualizam tutoriais em vídeo que dão suporte para utilização da plataforma.

Contudo, alguns pressupostos são fundamentais para efetivação do SIGDEB. O primeiro deles refere-se ao convencimento e engajamento da Equipe de Gestão Educacional do DEB/SEED, em relação à proposta do Sistema. Além disso, é necessário considerarmos a superação de desafios como o acesso à internet nas unidades escolares; a formação permanente e em serviço dos usuários, além de realizar a gestão e manutenção do Sistema.

Considerando estes pressupostos, foi planejado algumas importantes ações, dentre as quais destacam-se: a concepção do Sistema; engajamento da equipe gestora do DEB para a implantação do Sistema e, formação das equipes escolares para utilização dos serviços.

Então, estruturou-se um plano de ação para construção do Sistema e desenvolvimento da Plataforma de Rendimento Escolar 2019. Na sequência foi promovida a formação com as Equipes das Escolas Estaduais de Boa Vista.

Os próximos passos a serem desenvolvidos, estão relacionados à formação da equipe de Gestão do SIGDEB, a fim de construir os procedimentos de suporte ao usuário, desenvolvimento de novas plataformas baseadas nos processos mapeados pela equipe de assessoria pedagógica, além de realização de manutenções no Sistema.

RESULTADOS PARCIAIS E PERSPECTIVAS

Considerando que o Sistema, ainda, encontra-se em desenvolvimento, os resultados aqui apresentados relacionam-se ao engajamento da Equipe Gestora do DEB/SEED no que tange a concepção, a construção e implantação do sistema, a formação dos usuários e, estruturação da equipe de gestão do sistema.

Dessa forma, as equipes escolares, compostas por coordenador pedagógico, apoio pedagógico e secretários de 56 escolas estaduais da capital, foram capacitadas durante 4 dias. O curso “Formando Gestores de Dados Educacionais – SIGDEB” foi desenvolvido em parceria com Universidade Virtual de Roraima – UNIVIRR e o Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR.

Nessa perspectiva, foram capacitados 150 profissionais em relação às concepções do SIGDEB, funcionalidades básicas dos “APPs Google” e Plataforma de Rendimento Escolar 2019. O curso, com duração de 4 horas, ocorreu no laboratório de informática da UNIVIRR, onde os servidores/cursistas puderam acessar o Sistema e manipular suas funcionalidades.

Após o curso, aplicamos, por meio de um questionário eletrônico (Google Forms), uma avaliação para identificar a satisfação dos servidores/cursistas em relação ao processo de formação e ainda, em relação às funcionalidades do Sistema. Dos 150 cursistas, 30 responderam, perfazendo assim, uma amostra representatividade de 20% da população de cursistas.

Na avaliação, buscou-se identificar o grau de satisfação dos cursistas em relação aos aspectos gerais, atividades desenvolvidas e tempo destinado a formação. Então, foi identificado que, de modo geral, mais de 60% dos servidores/cursistas ficaram satisfeitos ou muito satisfeitos em relação aos três aspectos pesquisados.

Também, avaliamos os aspectos relacionados à equipe de formador/tutores e a proposta metodológica do curso, considerando: formador e tutores; didática e metodologia; trabalho em grupo; interação entre os participantes e, interação com os formadores. Com essa parte da avaliação, também, identificamos resultados positivos, pois, mais de 60% dos cursistas avaliaram com conceito bom e excelente os aspectos investigados.

Tais resultados evidencia o entusiasmo das equipes escolares em poder utilizar novas ferramentas tecnológicas, que podem agilizar seus processos de trabalho, vislumbrando assim, uma oportunidade de torná-los efetivos. Os relatos das equipes escolares durante o curso, de forma geral, foram muito entusiásticos, no sentido de apresentar sugestões de melhorias e, em alguns casos, sugerindo mais tempo de formação em relação às funcionalidades das ferramentas apresentadas. Tais opiniões foram registradas no formulário eletrônico e são apresentadas no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Opinião dos cursistas sobre potencialidades, fragilidades e outras ideias em relação ao SIGDEB.

Na sua opinião, quais foram os aspectos mais importantes da formação (potencialidades)?	Pontos que podem ser melhorados para a próxima formação (fragilidades).	Outras ideias, comentários e/ou sugestões que merecem registro:
O aprendizado foi bem explicado.	A implantação de diário eletrônico completo	
Foram os acessos rápidos nas informações.	Tempo e material como apostilas.	Computadores com programas atualizados.
Foi a tentativa de melhorar criando um programa que se comunique com a SEED.	Bem, para a secretaria escolar não foi boa porque quadro de rendimentos é para coordenadores. Os secretários das Escolas têm que ser mais ouvidos e valorizados, pois são os que ficam na ponta e sabem das dificuldades e o que precisam e como precisam para	Se a intenção é melhorar. Chamar os secretários para ouvirem pois são eles que ficam na ponta e sabemos como trabalhar e o que precisamos trabalhar.

Na sua opinião, quais foram os aspectos mais importantes da formação (potencialidades)?	Pontos que podem ser melhorados para a próxima formação (fragilidades).	Outras ideias, comentários e/ou sugestões que merecem registro:
	trabalhar.	
Informatização do Sistema Educacional.	Não precisa ser melhorado nada, ótimo formador (bem didático e paciente) e tutores.	Criar um único diário eletrônico onde o DEB, DIEMP, DIENF e auditoria tenham acesso via online para melhor acompanhamento e fiscalização do ensino aprendido planejado para os alunos em sala de aula.
O sistema é bem informativo e favorece os gestores.	Mais participação dos formandos.	Um sistema para atender a demanda dos usuários.
A capacidade do instrutor e sua habilidade com o programa.	Espaço mais adequado com relação aos meios de informatização.	Utilizar o SIGDEB como forma de criar um programa para as Secretarias das Escolas gerenciar suas atividades de matrículas, transferências, controle de notas em conjunto com o diário do professor.
Na minha opinião os aspectos mais importantes foram comunicação entre instrutor e aluno.	Para mim foi muito curto esse curso poderia ser realizado por uma semana.	
Troca de experiências, demonstração de situações problemas bem como a solução de alguns problemas que podemos solucionar.	Sem comentários, gostei muito.	Não realizar em período de recesso ou férias.
A explicação dos formadores.	Acredito que outro espaço e mais tempo para manuseio da plataforma.	
A forma como foi explicada o gerenciamento do sistema.	Tempo destinado para formação.	
Aprender a trabalhar com Google drive.	Um laboratório com máquinas melhores!	
Tecnologia acessível.	Maior tempo.	
Metodologia de trabalho.	Modernização do equipamento.	
A tecnologia.	Internet.	
Comunicação de dados entre a SEED e Escola.	Lugar onde a internet favoreça a formação.	Esse mecanismo está atendendo as expectativas da escola.
A organização das informações passadas durante a formação	Pontualidade dos participantes da formação.	Iniciativa de modernizar as informações.
O acesso à tecnologia.	O ambiente.	
Aprendizado de coisas novas, o novo faz bem.	Mais tempo para aprender.	Os instrutores foram dez.
As dicas do instrutor.	Os computadores.	Continuar assim.
A didática, a metodologia e a interação com os	O horário.	A equipe é muito boa.

Na sua opinião, quais foram os aspectos mais importantes da formação (potencialidades)?	Pontos que podem ser melhorados para a próxima formação (fragilidades).	Outras ideias, comentários e/ou sugestões que merecem registro:
tutores.		
A interação que teremos com a SEED.	Informações sobre algum recurso que iremos usar no local.	
A comunicação e a interação.	Internet.	Somente melhorar a internet.
O conhecimento do profissional.	O Ambiente, e recursos pois havia alguns computadores não funcionavam.	Achei ótimo o curso.
Interação Escola x SEED.	Computadores.	Que não seja descartada em hipótese alguma a Plataforma, pois as escolas precisam.
A aprendizagem sobre a navegação na plataforma.	Por enquanto tudo bem organizado.	Acredito que as orientações são satisfatórias.
A criação da plataforma para sistematização dos dados.	Só a internet.	Mais encontros como esse.
A possibilidade de sistematização do quadro de rendimento em tempo real, facilitando assim a socialização das informações com a SEED.	Foi bem satisfatório.	
Linguagem clara.	Mais tempo.	Ter mais formações.
Agilidade no encaminhamento de dados.	Compartilhamento de sugestões de melhoramento do sistema.	
Agilidade no trabalho a ser desenvolvido.	Compartilhar ideias criativas.	Que possam nos oferecer mais cursos assim.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com a análise do quadro 1, evidencia-se o entusiasmo das equipes escolares em implementar novas tecnologias no processo de gestão de dados educacionais. Exatamente pensando nisso, foi pensado em uma estratégia de formação promotora do envolvimento das lideranças formais da escola (coordenador pedagógico, secretários e apoio pedagógico) que estão à frente da gestão dos dados educacionais da escola.

Para além da formação, foram iniciados os encaminhamentos para formação da equipe de gestão do Sistema, a partir de reunião realizada com as chefias de divisões do DEB/SEED, na qual ficou pactuado um cronograma para estruturação, engajamento e capacitação da equipe de gestão do SIGDEB. Desta maneira, cada setor será responsável por indicar até dois servidores para compor a equipe de Gestão do Sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência apresentamos um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas para construção e implementação de um sistema alternativo, que utiliza tecnologia em nuvem para dar suporte à

gestão de dados educacionais na Rede Pública Estadual da Educação Básica do Estado de Roraima. Desta forma, a proposta do SIGDEB apresenta-se como inovadora, a partir do contexto ao qual está sendo pensada, estruturada e implementada.

Acredita-se que os desafios a serem superados na sua implantação são grandes, porém, as possibilidades de superá-los são diversas diante do que foi apresentado pelas equipes escolares após o curso de formação sobre o SIGDEB.

Nessa perspectiva, destacamos como favorável à familiaridade dos usuários com as funcionalidades dos “Apps Google”, o que viabiliza a adesão institucional. Logo, esperamos que a utilização das ferramentas de computação em nuvem traga benefícios para a gestão de dados educacionais na Rede Pública Estadual da Educação Básica.

Pontos importantes foram superados, mas, ainda há um longo caminho para se estruturar a Gestão do Sistema e Assessoria Pedagógica de forma efetiva. Assim, espera-se que, com o decorrer do processo de implementação, o Sistema se consolide como instrumento para tomada de decisão nos diversos níveis da Rede Pública Estadual da Educação Básica de Roraima.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Resumo técnico censo da educação básica 2018. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

OLIVEIRA, L. C.; OLIVEIRA, E. C.; SILVA, K. A.; REIS, L. P.; PAES LEME, M. P. B. Usando os Apps Google na gestão pedagógica de escola pública. In: **Seminário Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016. Anais... São Carlos: UFSCAR, 2016, p. 1-13.

RORAIMA. Imprensa Oficial do Estado. Decreto nº 27.163-E, DOE nº 3505, de 26 de Junho de 2019. **Calamidade Pública Financeira no âmbito da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo Estadual de Roraima**. Boa Vista: DOE, 2019. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2019.

Site QEdu. Roraima. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CAPÍTULO 03

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA FRENTE À LEGISLAÇÃO VIGENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ

Lucicleide de Matos Moura

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da interdisciplinaridade que visam refletir sobre as práticas de ensino, a qualidade e a melhoria da educação são sempre bem vindas, pois, é através das discussões-reflexões que é possível observar os avanços e as grandes lacunas existentes na educação brasileira no tocante as metodologias de ensino e aprendizagem, seguindo a inclinação de melhoria da educação brasileira a Base Nacional Comum para o Ensino Médio “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares” Brasil (2016, p.16). Ao longo da história da educação no Brasil passaram uma série de tendências pedagógicas ligadas diretamente com o momento histórico vigente, tendências essas, que refletem como o ensino é pensado e como a prática pedagógica é realizada, nesse sentido, é possível observar a resistência que a tendência pedagógica tradicional tem impedindo de certa forma que o ensino passivo proposto por ela morra e que nasça um ensino ativo e crítico que propicie ao aluno um papel de sujeito construtor do seu conhecimento tendo no professor um mediador.

O fundamental no conhecimento não é sua condição de produto, mas seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento, e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade. Mas impõe-se à ciência a necessidade de efetivar-se como um processo interdisciplinar, exatamente ao contrário das tendências predominantes no positivismo, historicamente tão importante na consolidação da postura científica no Ocidente, mas tão pouco interdisciplinar em sua proposta de divisão epistemológica do saber (FAZENDA, 2008, p.40).

No Brasil o processo educacional requer um olhar cuidadoso e diferenciado, pois, são grandes os problemas na educação, por isso, a importância da escola como instituição social que ajuda a minimizar as mazelas sociais, nesse sentido, ao reunirmos elementos para uma pesquisa temos que primeiramente entender. Que instituição é essa? Quais são os sujeitos do processo educativo? Como se constroem as relações na escola entre professores e alunos? Qual é a formação dos profissionais que atuam na escola? Quais são as leis que regem a educação? e etc. A partir das respostas encontradas será possível conhecer todos os sujeitos do processo possibilitando o desenvolvimento de estratégias que facilitem a articulação entre a escola e a sociedade.

Se a educação escolar trabalha na direção da separação ou fragmentação dos conhecimentos isso se deve ao fato de ela ser orientada por essa tradição disciplinar na qual também são formados os educadores. Presos a ela passam-na aos seus alunos. Quem é contrário a ela tem ao menos duas tarefas: a de se modificar e a de modificar a maneira de trabalhar os conhecimentos nas escolas (LORIERI, 2010, p.14).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) em seu Art. 1º afirma que a educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, Brasil (2017, p.8), assim, dada a importância da educação no processo de desenvolvimento social, ela deve ser uma das prioridades dos governos no que concerne à criação e implantação de políticas públicas que diminuam a vulnerabilidade social, é importante ressaltar, que nesse momento a realidade que observamos, através da pesquisa realizada é uma educação servindo de condutora para o processo de exclusão social, fazendo distinção entre ricos e pobres monopolizando assim, o saber.

O mundo contemporâneo traz a cada dia novas demandas, a tecnologia avança conectando as pessoas no mundo globalizado e ainda sim, a velha forma de pensar a educação e seus processos permanecem a respeito disso Fontes (2012, p. 2), enfatiza que “diante desse mundo globalizado, que apresenta muitos desafios ao homem, é assim que a educação manifesta a necessidade de se romper com modelos tradicionais para o ensino” com base nisso, a interdisciplinaridade mostra-se como uma das formas de rompimento tradicional, teóricos, e metodológico do ensino, a partir dessa compreensão precisamos entender todos os conceitos e as formas de implementação, nessa perspectiva, “qualquer discussão que pretenda abordar a problemática da mesma, sugere que se reflita sobre o significado de disciplina e sua relação com a construção do conhecimento, que a caracteriza enquanto objeto de ensino-aprendizagem” Fontes (2012, p. 2). A forma como o currículo de Química é pensado e ensinado nas escolas da educação básica reproduz uma realidade sombria do processo educativo visando o ensino de ciências, infelizmente na maioria das escolas o professor apenas reproduz as velhas formas de ensinar.

Nos processos educativos a ciência está sempre em construção, modificando-se para acompanhar as mudanças históricas e sociais. Um dos seus objetivos é a produção de conhecimento e como diz Chassot (2016, p. 36): “A nossa responsabilidade maior no ensinar ciências é procurar que nossos alunos e alunas se transformem com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos”. A ciência é conhecida por sua linguagem particular, técnicas experimentais, comprovação de determinada pesquisa, enfim, existe no mundo científico todo um cuidado para que a ciência seja vista com credibilidade o que não devemos considerar ruim, no entanto, Chassot (2016, p.108) reflete e discute que “devemos fazer do ensino de ciências uma linguagem que facilite o entendimento do mundo pelos alunos e alunas” a ciência sempre será ciência, modificar a transposição do conhecimento científico para o escolar adaptando a linguagem em nada a diminuirá ao contrário à medida que esse conhecimento científico chegar a mais pessoas, mais importância social ele terá, compreender isso melhora a concepção que temos de ciência e sua verdadeira função, nesse sentido, é necessário que se diga que o conhecimento científico não pode estar a disposição de uma minoria e a escola tem uma função social de disseminar tal conhecimento. Alfabetizar cientificamente é elevar em todos os sentidos o potencial humano. A interdisciplinaridade traz um olhar para além das simples representações das disciplinas é como se passássemos do modo singular para o plural, no entanto, a simples junção das disciplinas não a define como contribui Fazenda:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto Humano (FAZENDA, 2014, p. 9).

A ousadia para ensinar apontada por Fazenda (2014) pode ser compreendida como o rompimento com os velhos modelos sendo um caminho que deve ser perseguido incessantemente de forma a se pensar um ensino não desconectado do sujeito, mas integrado onde haja o diálogo ente as disciplinas, aluno e o meio onde ele está inserido.

INTERDISCIPLINARIDADE O CONCEITO QUE NÃO TEM CONCEITO

Segundo Leis (2005, p.5), “qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes” observamos a partir daí que não existe conceito fechado o ideal é pensarmos a interdisciplinaridade como inacabada o que de certa forma já a coloca em um patamar diferenciado dentro de uma construção histórica.

Dentro do contexto histórico da interdisciplinaridade, pode-se verificar que no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade, chegou, inicialmente, através do estudo da obra de Georfes Gusdorfe, posteriormente, de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo da educação (FONTES, 2012, p.7).

Nesse Sentido, precisamos exaltar aqui o papel importante da produção acadêmica dando a ela os créditos da disseminação do conhecimento conforme a pesquisa de Fontes (2012) foi através de estudos que o conceito de interdisciplinaridade chegou ao Brasil, ao enforcarmos os arcabouços teóricos, precisamos também refletimos sobre o que devemos fazer com o conhecimento adquirido através das pesquisas ainda hoje o conceito e a prática da interdisciplinaridade é objeto de estudo por muitos , no entanto, existe uma parcela grande de professores que só conhecem de ouvir falar se bitolando em um mundo fechado chamado “disciplina”.

O ensino formal, todo estruturado e institucionalizado em torno de disciplinas e conteúdos delimitados que não tem nada a ver com o mundo real das pessoas, torna a aprendizagem do aluno artificial e desinteressante. E essa estrutura disciplinar hierarquizada severa do sistema escolar, muitas vezes acaba tornando difícil uma tentativa de atitude interdisciplinar (FONTES, 2012, p.5).

É preciso então, reinventar esse ensino “Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: "Façamos interdisciplinaridade", Morin (2005, p.135). As estratégias diferenciadas da interdisciplinaridade reinventam o modo tradicional e fechado da mediação do conhecimento.

A polissemia da noção de interdisciplinaridade, por outro lado, reserva a cada iniciativa interdisciplinar seu estatuto próprio de entendimento teórico-prático, ainda que haja o consenso entre os estudiosos da mesma de que se trata de desfragmentar o saber, ou seja,

fazer com que as disciplinas dialoguem entre si a fim de que se perceba a unidade na diversidade dos conhecimentos, tanto em nível de pesquisas científicas quanto nas relações pedagógicas em sala de aula (FONTES, 2012, p.9).

Dessa forma, a interdisciplinaridade se mostra como uma metamorfose ambulante.

Ainda que a noção do termo interdisciplinaridade não se configure como um sentido unívoco e preciso, em vista do conjunto de enfoques que ela recebe, mesmo que não possamos generalizar uma concepção de interdisciplinaridade, o certo é que há uma compreensão comum, por parte dos seus diversos teóricos, na necessidade de relação de sentidos e significados na busca do conhecimento, objetivando uma percepção de saberes em conjunto (FONTES, 2012, p. 8).

Essa breve explanação sobre a interdisciplinaridade mostrou um pouco do seu processo e construção histórica, notadamente ainda há um longo caminho para estudiosos e pesquisadores desvendarem sobre tudo que essa proposta pedagógica contempla, de antemão é possível afirmar que sua contribuição para a educação é notória e urgente.

LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede Estadual de Educação do Amazonas no bairro Cachoeirinha no período de 25 de setembro a 05 de dezembro de 2018 através do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) com o objetivo de compreender como ocorrem as ações pedagógicas concernentes a interdisciplinaridade no ensino de Química, em uma turma de segundo ano do ensino médio, a coleta dos dados para a pesquisa foi realizada através de observação participante que segundo Lakatos e Marcone (2003):

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde – se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais dele. Em geral são apontadas duas formas de observação participante a normal e artificial (MARCONE, 2003, p. 197).

Nesta pesquisa a observação utilizada foi a artificial que é aquela em que o “observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações” utilizei como norteadores da observação, a organização física e pedagógica da escola, a prática docente do professor regente da turma, bem como, o “conceito” de interdisciplinaridade. A caracterização da instituição pesquisada é fundamental para entendermos como se dá a organização do espaço escolar, através disso será possível perceber como clareza o ambiente em que todos os agentes envolvidos no processo educacional estão inseridos.

Durante a coleta de dados a escola tinha 1.247 alunos, 55 professores, 24 servidores, fisicamente composta por 1 secretaria, 1 sala destinada a direção, 1 refeitório, 1 um auditório, 1 quadra de esportes, 1 laboratório, 3 banheiros, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 sala de depósito, 1 cozinha, 1 área externa e 13 salas de aula, atendendo alunos do ensino fundamental e médio. As salas de referência são muito pequenas, pouco climatizadas, com iluminação razoável, composta por uma mesa destinada aos professores e as cadeiras para os alunos.

A escola apresenta um espaço físico razoável, principalmente se comparado a realidade de muitas

escolas em Manaus onde muitas delas funcionam em locais adaptados. Os professores planejam suas atividades através de um planejamento mensal, infelizmente a mais de um ano a escola não dispõe de pedagogo em todos os turnos esse trabalho fica a cargo da diretora que tem que se desdobrar para dar conta da gestão administrativa e orientação pedagógica.

O professor regente da sala objeto de estudo é concursado e atua na rede estadual de educação desde 2011 é pós-graduado e atualmente faz mestrado em físico-química pela Universidade Federal do Amazonas. A sala de aula é composta por 40 alunos, no início da pesquisa fui apresentada a eles como iniciante a decência do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Amazonas, ressaltando que, durante todo o processo de levantamento de dados a relação com os alunos ocorreu da forma mais cordial possível.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA FRENTE LEGISLAÇÃO VIGENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

A organização da educação no Brasil é pensada para dividir as responsabilidades entre a União, Estados e Municípios dentro dessa organização existe órgãos como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Federal de Educação e as Leis de caráter mandatório como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como, as leis estaduais e municipais e por fim, alguns documentos como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico que apesar de serem documentos de caráter particular de cada escola sofrem influência de toda organização citada acima a respeito disso Brasil (2017, p.11) contribui:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Com base nisso, a partir daqui reafirmaremos as discussões em torno da interdisciplinaridade e associaremos as observações feitas na escola com o Plano Estadual de Educação do Amazonas para que consigamos alcançar o objetivo da pesquisa obviamente precisamos entender que Lei é essa, dessa forma, o Plano Estadual de Educação do Amazonas trata-se de uma Lei Estadual e:

Consustancia-se nas exigências legais dispostas no artigo 214 da Constituição Federal do Brasil(1988), artigo 203 da Constituição Estadual de 1989, na Emenda Constitucional 059 de 2009, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n.º 9.394/96), na Lei 13.005/2014 que aprovou e instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2015, p.8).

A lei foi publicada do diário oficial do Amazonas no dia 26 de julho de 2015 com a colaboração de assessores, equipe técnica, comissões de sistematização do plano composta por várias esferas da sociedade propondo:

O desenvolvimento de diretrizes, Metas e ações Estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para o respeito às diversidades. Entretanto, é preciso aprofundar o debate sobre o processo educacional que temos e que queremos, centrado na qualidade e condições que interessam ao povo amazonense (BRASIL, 2015, p. 13).

A observância da legislação vigente sobre a Educação brasileira é primordial para todos os educadores, o processo histórico da educação no Brasil mostra que ela nunca foi prioridade para as camadas mais pobres e que desde a chegada dos portugueses tem favorecido as elites, dado exposto, as Leis que organizam a educação e que tentam assistir os marginalizados devem ser valorizadas e implementadas na sua essência obedecendo ao que elas se propõem o Plano Estadual de Educação do Amazonas em sua meta número 8 trata do ensino médio e todas as estratégias para a melhoria desse nível de ensino a saber:

A Meta 8, além de traçar um objetivo em relação ao número de anos de escolaridade da população de 18 a 29 anos, explicita a urgência do Estado em reduzir as desigualdades entre ricos e pobres, entre brancos e negros, entre a cidade e o campo. A conquista dessa Meta não pode se restringir ao atingimento do número. Para reduzir, de fato, a desigualdade, é preciso que a educação oferecida à população adquira padrões de qualidade (BRASIL, 2015, 77).

Dentro do processo educacional o professor precisa estar atento as transformações sociais, entender as particularidades dos sujeitos, bem como, estudar, planejar a legislação e acompanhar todas as suas reformulações para a partir disso juntar todo o seu conhecimento acadêmico para melhorar sua prática pedagógica.

Durante a observação para essa pesquisa ficou claro que o modelo adotado pelo educador na sala que serviu como objeto de análise era extremamente tradicional, o ensino de química proposto por ele nada se aproxima de tendências pedagógicas que estimule os alunos se construam e se desenvolverem criticamente, em nenhum momento foi possível observar resquícios de interdisciplinaridade na sua forma mais simples os alunos chegavam para uma aula que dura em média 45 minutos para ter acesso ao ensino de Química de forma totalmente desarticulada com a sua realidade e desvinculada das outras disciplinas, nesse contexto, “existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (MORIN, 2000, p.1).

Edgar Morin (2000) aponta como um sério problema a desarticulação do que é macro e micro, ou seja, os aspectos do conhecimento globais que segundo ele são “fundamentais” para a inserção do cotidiano do aluno englobando os conhecimentos parciais e locais, quanto a isso o professor pode contribuir de forma efetiva.

Se um professor tem habitualmente atitude interdisciplinar desenvolvida e manifestada em suas práticas docentes, ele pode ser um convite vivo para que seus alunos desenvolvam esta mesma atitude. Para isso, ele precisa explicitá-la no tratamento que dá aos temas quando os apresenta ou quando propõe estudos a serem realizados sobre eles. Quando, por exemplo, faz uma exposição sobre o ser humano, pode tomar elementos de compreensão da Filosofia, da Biologia, da História, da Geografia, da Sociologia, da Psicologia, da Física, da Química ou da Bioquímica, da Arte, das Religiões, da Matemática, da Literatura, etc.. Em sua formação terá estudado essas áreas do conhecimento. Seus alunos as estudam também como disciplinas. Talvez seja possível retomar algumas dessas noções que se aplicam à

compreensão do ser humano e, com elas, tecer uma visão articulada, interdisciplinar, que ilumina mais amplamente as múltiplas relações que estão, de fato, presentes na sua constituição (LORIERI, 2010, p.14).

O professor que tem em sua prática pedagógica uma didática diferenciada assume um papel construtor socialmente de si e dos alunos, nesse sentido, o Plano Estadual de Educação afirma compromisso de “Garantir gradativamente a liberação dos profissionais da Educação Básica para Programas de Pós- Graduação Stricto Sensu em cursos reconhecidos pelo MEC sem prejuízo da sua remuneração” BRASIL (2015, p. 116), a formação continuada é fundamental para que esse profissional da educação consiga se qualificar mais, no Brasil falta de recursos financeiros sempre é apontado como um dos fatores negativos para que a educação não alcance o patamar esperado, a desvalorização do professor é uma realidade triste, existe uma luta que já dura séculos para que a educação e os seus profissionais sejam reconhecidos, mas é necessário que se diga que os problemas vão além disso, por isso as pesquisas sobre a educação são tão importantes, bem como, toda reflexão que as segue, dessa forma, estar no chão da escola possibilita ao pesquisador uma visão panorâmica de todos os atores envolvidos no processo educativo desde a pessoa que recebe os alunos até o professor em sala de aula, juntamente com a apreciação dos pressupostos metodológicos utilizados, no tocante a isso a interdisciplinaridade pode se fazer presente no processo educativo de diversas formas para Fazenda a:

Interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino relacionando-os. Tal definição como se pode constatar é muito ampla, portanto, não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares e nem para pensar-se uma formação humana de professores (FAZENDA, (2015, p.10).

Durante a pesquisa foi possível notar um bom relacionamento professor- alunos por muitas vezes ouvi a frase proferida por ele “não bato de frente com os alunos”, no sentido de dizer que não os contrariava, durante a observação realizada presenciei por várias vezes conversas entre o professor e os alunos, onde os principais assuntos eram sempre futebol e política e a perguntas que faço é “por que não utilizar esses dois assuntos de forma interdisciplinar para trabalhar o ensino de química? Será que é possível utilizar o campeonato brasileiro para falar de química? E o cenário político efervescido pelas eleições? De que forma isso pode ser feito? O Plano estadual no tocante a qualidade de ensino acrescenta:

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas (BRASIL, 2015, p. 63).

A interdisciplinaridade possibilita a quebra de paradigma com a amplitude das possibilidades de ensinar então a respostas a as perguntas que foram feitas anteriormente é sim! É possível falar de Química, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e uma infinidade de outras áreas do conhecimento através de um jogo de futebol ou de política, para que se consiga chegar a esse patamar de ensino sem dúvida é necessário planejamento, conhecimento profundo das demandas sociais, entender o processo educativo e saber o que precisamos fazer para ter enfim uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho visou discutir sobre a Interdisciplinaridade como práxis pedagógica no Ensino de Química e fazer uma reflexão crítica frente legislação vigente para a Educação Básica no Brasil e o Plano Estadual de Educação do Amazonas.

O norte do Brasil em especial a região do Amazonas por todas as suas particularidades territoriais apresenta desafios a mais quando o assunto é a educação se comparado ao restante do país, o que é motivo de preocupação, pois, a realidade nacional já não é das melhores, Manaus como Capital da Amazonas reúne todos os problemas estruturais que desencadeiam o principais problemas educacionais onde o carro chefe é a pobreza.

A formação dos professores no estado é um desafio a ser vencido ainda existe sério problemas como professores mau remunerados, sem a formação acadêmica necessária para atuar como docentes em várias áreas do conhecimento, infelizmente, é muito comum professores com formação específica atuando em outra muito por conta da falta de professores sobretudo na área de exatas e libras que atualmente sofre uma demanda crescente.

A evasão escolar é uma das maiores do país, os alunos do ensino médio não conseguem ler e interpretar textos simples muito menos e decodificar códigos, há um número grade de aluno fora da escola aumentando a demanda para a educação de jovens e adultos.

Os dados estatísticos para a qualidade da educação do ensino médio são alarmantes é necessário mudanças imediatas para conseguir mudar essa realidade ruim.

A prática pedagógica tradicional encontra-se defasada, porém o tradicionalismo resiste, durante a pesquisa ficou muito claro que trabalhar de forma interdisciplinar ainda é um desafio, nesse sentido, a interdisciplinaridade aparece como uma das maneiras de reverter as práticas de ensino tradicionalíssimas, com base na pesquisa foi possível entender um pouco do conceito “inacabado” bem como, a prática da interdisciplinaridade como ação pedagógica, ganhamos até um fôlego a mais para quem sabe propor um ensino com base na Transdisciplinaridade, Multidisciplinaridade e Pluridisciplinaridade.

Por fim, ressalto o prazer que é o de pesquisar sobre educação, mesmo que em determinados momentos os sabores sejam grandes, encarar de frente as problemáticas da educação é uma tarefa árdua, no entanto, quando através das pesquisas se encontra meios que a melhor é revigorante.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM)**. Manaus, AM, 2015. Disponível: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: Acesso dia 1 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 4

dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 dez. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 9 dez. 2018.

CHASSOT A. **Alfabetização científica questões e desafios para a educação**. Ed. Unijuí, 2016.

FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade: Origem, Conceito e Valo**. Disponível em: https://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf. Acesso em: 3 dez. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. Interdisciplinaridade**. São Paulo, v.1, n.6, - abr. 2015. Disponível em: <https://www.pucsp.br> Acesso em: 01 dez. 2018.

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. **Didática e Interdisciplinaridade**. 13^a. ed. Campinas, SP: Papirus, Coleção Práxis v. 1, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade**. Cadernos de pesquisas interdisciplinar em Ciências Humanas, FPOLIS, agosto 2005. Disponível em : <file:///C:/Users/BSSS/Desktop/2176-15906-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

LORIERI, Marcos Antônio. **Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores**. Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand23/P13a20.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF, 2000.

CAPÍTULO 04

MÍDIA ASSOCIADA A PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO: CASO DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA O YOUTUBE

Rodolpho Luiz Almeida Vieira

INTRODUÇÃO

Atualmente tem-se conhecimento de muitas dificuldades ao tratar do ensino em seus mais variados segmentos; contudo, neste trabalho, as suas trajetórias são remetidas com exclusividade ao ensino básico, mais especificamente, ao Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual de Manaus, no tocante aos seus resultados de ações práticas e observações durante o período do primeiro trimestre de curso. Optou-se por trabalhar com turmas da segunda série, mais precisamente com quatro, respectivamente, 01, 02, 03 e 04.

Vale destacar que assim como este, e para qualquer um outro que se espelhe neste ou não, um planejamento é esperado para que se tenha o controle sobre aquilo que se pretende; questões tais como tempo de duração e realização da atividade, número de alunos e turmas, levantamento de turmas, materiais (recursos e equipamentos), forma de avaliar, entre outros elementos devem antecipar a tomada das ações para que se possa caminhar rumo a uma boa ação. Para este, preza-se como objetivo maior estabelecer a relação prática do uso da tecnologia em sala de aula, através de um processo de reflexão pautado nas competências, dificuldades, resultados obtidos entre professores e alunos na rede pública de ensino.

Para o nortear do trabalho, em seu desenvolvimento procura-se verificar o que pode ser notado quando se passa a inserir a mídia na realidade do professor e do aluno, além de contextualizar a teoria e a prática de maneira a proporcionar uma possibilidade de desenvolvimento de trabalho docente, bem como a avaliar o desenvolver de um trabalho na educação básica, analisando em seus resultados os pontos positivos e negativos apresentados em um contexto geral.

A necessidade de responder a seguinte questão é que nos guiará para o mergulhar nesta seara, havendo a necessidade de partir para questões mais pontuais e importantes: que tipo de tecnologia relacionada a mídia poderia ser utilizado no ensino básico, levando em consideração a realidade da educação local, e por qual motivo esta escolha seria feita?

Para tentar dar o pontapé inicial, apresentam-se as seguintes observações: a utilização de recursos tecnológicos (equipamentos), que na maioria das vezes estão de fácil acesso por ambas as partes (professores e alunos); fazem com que essa realidade da educação seja favorecida, a ponto de criar uma fluidez no trabalho tanto por parte do profissional que deseja elaborar uma certa atividade, bem como por parte dos discentes que buscam a compreensão da disciplina estudada, bem como a interação com as tecnologias existentes.

Busca-se como sugestão, a produção de vídeos para a tentativa de resolução da problemática, entendendo que o atual cenário, bem como as perspectivas sociais, leva-nos a entender que a realidade de uma sala de aula, exige dos profissionais uma inovação por parte de recursos e ideias que possam sugerir a interação do meio formal (escola), e do meio informal (comunidade).

Notado o aumento significativo de postagens de vídeos em plataformas próprias para isso, e que permanecem nestas de forma gratuita e totalmente disponível ao alcance de poucos cliques, com a possibilidade de serem reproduzidos quantas vezes forem necessárias pelos usuários. Por muitas das vezes, o professor está fadado à prática cotidiana de tentar ministrar determinado conteúdo, mas que não consegue por conta das limitações que os próprios saberes são dotados.

Por isso, cabe aqui falar das possibilidades de ampliação dos recursos tecnológicos para a educação, não envolvendo apenas uma parte ou outra. É de fundamental importância que haja uma interação e principalmente do compartilhamento do conhecimento, para que o discente que está inserido no processo de aprendizagem, possa buscar alternativas para si, ao mesmo tempo que não são frustrados pela ineficiência, ou mesmo da ociosidade destes.

Levando-se em consideração que as exigências que são cobradas dos professores, têm-se a questão do saber como sendo algo que está ligado ao processo de formação destes, bem como necessidades inerentes a sua prática. Para uma sala de aula é exigido que aquele que estão à frente, possam ter a capacidade de identificar em que, ou, quais pontos este deva atuar mais intensamente para que não deixe algo que é bastante exigido nos dias de hoje: a inovação.

DESENVOLVIMENTO

Quando nos detemos a falar sobre dado acontecimento, ou, dados acontecimentos de um período ou mais, estamos indo de encontro ao trabalho de procurar compreender o momento em sua construção e respectivas características. Ao associarmos a tecnologias, recursos tecnológicos, elementos inovadores, entre outros, automaticamente fazemos a conexão com o momento em que estes estão se desenvolvendo, sendo colocados em prática e sendo aperfeiçoados ou não. Se fossemos atrás de pontuar e definir cada um destes termos, certamente que boa parte deste trabalho ficaria comprometida, de maneira alguma, também os desconsiderando.

Discorrido isso, Hall (1987), apresenta ideias semelhante quando pretende analisar o sujeito, ou melhor, os sujeitos, com visões sociológicas que vão de encontro a explicações para as transformações que serão o alvo de seu estudo sobre as identidades, características próprias temporais que fazem-se de importância acentuada quando trata-se de análise de um contexto amplo e próprio de uma determinada organização social queira-se trabalhar.

Salutar a obra de Hall quando observamos dois pontos que fazem-se presentes aqui, e tornam-se elementos de composição: um deles é o contexto globalizante e envolvente, bem como o sujeito. Essas associações servem-nos como norteamentos para que possamos traçar caminhos que nos ajudem a compreender as formas quais conhecemos no nosso mundo moderno.

Para a construção deste conhecimento, faz-se importante também destacar o contexto educacional, tão logo, a educação e sua complexidade de entendimentos e poder de articulação e conexão. A junção de dois elementos, o social e o educacional, dentro dessa perspectiva moderna, a cada dia que passa, parecem

acrescentar valores a cada um destes, deixando-se perceber que quase já não se separam; esta união vem sendo amplamente discutida entre teóricos que trabalham com estas temáticas. Ainda retomando o complexo envoltório produzido por Lúcia Santaella (1996), onde elenca uma vez mais a parte de cultura, contudo, desta vez, indo de encontro ao que objetiva aqui, às tecnologias, em específico, das mídias. Como se propõe aqui a utilização desta, através de uma plataforma em específico (*YouTube*), que compõe um trajeto trilhado levando o desenvolvimento através do cinema, da televisão, de meios de massa, nas palavras da autora.

Atualmente, a cultura de massa é o ponto de destaque que junta-se à nossa realidade, podendo exercer diferentes interferências e formas, sobre várias partes de mundo.

[...] essas novas mídias estão indicando, em primeiro lugar, é que elas proliferam através do reaproveitamento das mídias já existentes, provocando um desvio produtivo no uso das tradicionais mídias de massa. Em segundo lugar, elas também parecem estar demonstrando que deverão provocar na cultura de massas tanto ou mais efeitos de transformação do que esta produziu nas eruditas e populares de cultura (SANTAELLA, 1996, p. 49).

Entende-se que a modificação é esperada, tendo uma espécie de derivação dos meios e das possibilidades já existentes, dando lugar a ditas “inovações”, seja pelo fato de que novos aparelhos, diferentes formas e tipos venham surgindo e atingindo a uma nova geração de pessoas, bem como aquelas que podem também adaptar-se aos recursos já conhecidos, de maneira mais recente.

Arelado e este complexo, fala-se a respeito do *YouTube*, onde segundo Rehem e Bizerril (2018) é uma:

ferramenta muito utilizada pelos jovens é a plataforma de vídeos YouTube, considerado, juntamente com o Facebook e os blogs, como um dos canais de mídia social mais onipresente – 85 milhões de brasileiros assistem a vídeos *online*. Destes, 82 milhões assistem pelo YouTube1, que é o mais popular entre os sites de compartilhamento de vídeos na atualidade. Esse site oferece uma grande variedade de vídeos e de cliques tanto profissionais como caseiros. Algumas experiências em escolas brasileiras têm revelado que a apropriação das ferramentas de produção e compartilhamento de vídeos, como as proporcionadas pelo YouTube, podem enriquecer as relações com os discentes, além de também possibilitarem o desenvolvimento de outras aptidões, como expressão em público, oralidade, trabalho em equipe, ética e senso crítico (REHEM et al, 2016) (REHEM e BIZERRIL, 2018, p. 98).

Além disso, os autores referem-se também ao uso das tecnologias, das relações dos pertencentes ao Ensino Médio, das redes sociais, dos ambientes, tanto físico quanto virtual, dos veículos de comunicação, com ênfase ao rádio e o *YouTube* como explicita em certa parte e como destaca-se aqui.

Já que o rumo que tomando-se neste é sobre o vídeo, um mundo para esta etapa parece voltar-se para esta ferramenta no cotidiano das aulas, que segundo José Moran, no seu complexo (1995, p. 1) “O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica”, acrescentando ainda que “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional.”

Na mesma obra, detém a destacar sobre as linguagens próprias a serem observadas e postas em destaque por conter apropriações de dado recorte temporal; nesta perspectiva, nos muitos vídeos hoje produzidos condizem com essa característica marcante que fundamental é sua utilização, no intuito de envolver o público (a sociedade ou grupo) a qual destinam-se estes materiais.

Moran direciona seu desenvolvimento para as propostas de utilização do vídeo, sendo estas de práticas buscadas que proporcionem um aspecto de relevância e aqueles que devem ser evitados. Entre eles, destacamos o caso do que chama de “Vídeo como conteúdo de ensino”, onde este “[...] mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares” (1995, p. 4).

Existem materiais próprios que já são produzidos com o intuito de facilitar a compreensão e também para que as práticas dos professores sejam enriquecidas através do estímulo e utilização desses vídeos, que de acordo com as particularidades de cada área e realidade vivenciada entre docente e discentes, cabe também falar especificamente sobre a modalidade do Ensino Médio que pode ter uma facilidade de envolvimento com os vídeos, acesso à internet e equipamentos, logo, esperando-se que os objetivos sejam atingidos com os conhecimentos. Neste mesmo sentido, muito fala-se por exemplo sobre as vídeo aulas que tem se mostrado alternativas de ajuda para muitos alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, contudo, não devendo ser generalizada como benéfica e solucionadora de problemas, pois ainda há boa parte da população que não a tem disponível e/ou acessível.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela utilização do método qualitativo, baseado em aspectos bibliográficos e em pesquisas semelhantes já concluídas e em andamento, conhecido no meio acadêmico, que aliadas aos objetivos deste, ao fim proporcionarão um resultado que poderá ser aproveitado pelo meio acadêmico e principalmente prático, tendo a possibilidade de também servir como instrumento embasador para o meio científico.

O método qualitativo foi cogitado, visando a perspectivas e rumos que esta obra tomará, levando-se em consideração que por tratar de uma temática que envolve questões da humanidade, tecnologia e atividades práticas, o andamento e resultados podem muito bem ser trabalhados e apresentados aqui para as possibilidades sejam expostas a partir da tentativa de estudo destes elementos.

Há ainda o que se falar sobre a possibilidade de se caminhar pelo campo da pesquisa descritiva, onde sem dúvida, é uma atividade quase que indispensável já que é necessário que haja comunicação e desenvolver das ideias ao longo desta produção. Uma vez mais é necessário destacar que os autores e as referências teórico-bibliográficas são de relevância acentuada para o tema possa ser ampliado dentro de suas possibilidades e limitações.

Aspectos da pesquisa participante, por último, mas não menos importante, arriscando até a tê-la como uma das formas de trabalho já apresentadas a que ajudará a trazer aspectos da realidade vivenciada também pelo pesquisador em sua realidade em área de atuação, alinhando a teoria com a prática e vivência, neste caso em específico, da docência do ensino básico público.

ANÁLISE DA REALIDADE DO USO DA TECNOLOGIA NAS SALAS DE AULA E O DECORRER DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DO VÍDEO

Na escola existem projetores em todas as salas, sendo estes em pleno funcionamento e com acessibilidade ao docente; a ausência de caixas de som é um fator que implica da deficiência na utilização dos recursos existentes, deixando por muitas vezes o professor e os alunos desmotivados e desinteressados a trabalhar com a ferramenta, ora por preferir o pincel e quadro branco para não ter que carregar peso e ficar deslocando-se com fios e aparelhagens entre as salas, sabendo que são muitas que este atuará. Os alunos tendem a ficar entediados por assistirem a vídeos demasiadamente longos, de baixa qualidade, de produções internacionais, sem legendas e sem os comentários ou explicações do professor, dispersando a atenção dos poucos que interessam-se pelo o que está sendo exibido.

Quando apresentado a proposta aos alunos, notou-se que opiniões por parte dos alunos logo foram manifestadas, sendo estas favoráveis e desfavoráveis a ideia final objetivada da produção de um vídeo sobre a temática abordado no período de estudo e que ao findar, seria atribuída nota parcial. Observou-se que a estimativa ficou quase que em metade da sala concordando, com a outra metade dizendo-se contrária a aceitação, inclusive colocando a sugestão de aplicação de prova como diziam até estarem acostumados, levando a entender que a proposta ainda não tem aceitação, ou mesmo não é trabalhada pela maioria dos profissionais da educação.

Foi estipulado um tempo para o desenvolvimento da atividade, levando-se em consideração as dúvidas, desempenho e desenvolvimento gradativo que os alunos precisariam ter. Fora disponibilizado 4 aulas para que os discentes pudessem definir as suas equipes, as quais seriam formadas para discutir sobre a temática que melhor lhes caberiam, o planejamento do roteiro do vídeo, trilas sonoras, equipamentos e recursos tecnológicos que possuíam e estariam disponíveis, entre outras obrigatoriedades devidamente especificadas e pontuadas em documento, conforme constantes a seguir:

ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE VERIFICAÇÃO IMEDIATA (V.I.) 1º TRIMESTRE – GEOGRAFIA (PRODUÇÃO DE VÍDEO)

1. Os alunos deverão dividir-se e formar equipes de no máximo 6 pessoas.
2. Em hipótese alguma o trabalho poderá ser feito individualmente.
3. Para realizar o trabalho, deverão escolher um dos temas, ou, subtemas trabalhados no Capítulo 1 ou 2 do livro didático.
4. Forma de avaliação: Valor máximo de 10,0 (dez) pontos, composto por:
 - Produção e edição do vídeo - 3,0 (três) pontos;
 - Conteúdo, domínio, clareza, criatividade e forma apresentada - 5,0 (cinco) pontos;
 - Postagem e disponibilidade do *link* do vídeo para o *e-mail* do professor, na data estipulada - 2,0 (dois) pontos;
5. O vídeo, obrigatoriamente deverá ter duração mínima de 2 (dois) e no máximo 10 (dez) minutos. A cada

minuto a mais, ou, a menos do período estipulado, será retirado 1,0 (um) ponto do total adquirido na somatória.

6. Nos “créditos”, no final do filme deverão inserir o nome de todos os componentes, nome do professor solicitante, disciplina, série e turma, local da produção para que o professor possa identificar; trilhas sonoras utilizadas, bem como referenciais bibliográficos, caso utilizados fora o livro didático.

7. A utilização de materiais utilizados na confecção do trabalho (vídeos, textos, artigos científicos, livros, revistas, jornais, matérias, ou qualquer outro tipo de produção), deverão constar na referência bibliográfica do trabalho.

7.1 A não obediência do item anterior acarretará na automática atribuição de nota 0,0 (zero), pois, caracteriza o crime de plágio, sem direito a nenhum recurso, alternativa de compensação de nota sobre qualquer natureza neste caso.

8. Esta é uma atividade avaliativa. O não cumprimento do prazo de entrega, ou mesmo a não realização é sinônimo de aquisição direta de nota nula sem possibilidade de revisão/alteração.

Essas orientações foram tomadas como norteadoras para que os alunos tomassem ciência do que haveria a ser feito e o acarretamento de consequência. Tal atitude fora tomada, pois, por tratar-se de uma atividade diferenciada, observou-se que a seriedade para o seu desenvolvimento ausenciou-se, confrontando-se com o perfil de seriedade que se construiu como o de uma prova, por exemplo, e que um vídeo poderia ser conduzido de qualquer jeito, sem planejamento, estudo, orientação, supervisão ou mesmo avaliação.

Notou-se que durante os 4 dias (aulas) disponibilizadas, traduz-se em duas semanas seguidas de dedicação exclusiva a esta atividade por alunos e professor. A programação ocupa a totalidade das aulas, onde estas foram reservadas para desenvolvimento, planejamento, roteiro, gravação e por último, a edição e junção com trilhas sonoras e áudios capturados quando optado por ser trabalhado.

Para as gravações, fora disponibilizado todo o espaço da escola, com acesso a áreas que geralmente não são utilizadas, como por exemplo, a biblioteca, quadra coberta, área verde da escola, auditório e hall; isso demonstra que o trabalho toma rumos diferentes na medida da integração e descobertas que despertam com o uso das tecnologias e seus recursos, a captação de imagens dos espaços que ficarão salvas, acessíveis e recordáveis a todos. Percebeu-se também a surpresa e olhares sobre o desenvolver do trabalho pelos colaboradores da escola, que não estão acostumados a presenciar atividades externas, que envolvam ambientes variados, além da própria tecnologia; o uso de aparelhos celulares, câmeras e gravadores são alguns exemplos de elementos diferenciados neste contexto.

O projeto de lei (P.L.) brasileira que discorre sobre a utilização destes diz que:

1º Fica proibido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. Parágrafo único. Serão admitidos, em salas de aula de estabelecimentos de educação básica e superior, aparelhos eletrônicos portáteis, desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e devidamente autorizados pelos docentes ou corpo gestor (BRASIL, 2008, p. 06).

A proibição de aparelhos celulares e outros aparelhos de tecnologia no âmbito das escolas do Brasil, pela lei parece ter contemplado a perspectiva de adaptação com as novidades de um mundo em transformação,

e que as sociedades adaptam-se a todo momento; sendo assim, o complemento na lei mostra-se a abertura em que faz-se necessário às atividades didático pedagógicas, não infringindo a legislação e flexibilizando as possibilidade de trabalhos no meio do setor da educação.

Por tratar-se de uma atividade diferente, fora preciso também deixar esclarecido esta passagem pela lei aos discentes, bem para os colaboradores da escola, que a atividade presenciada não estava em desacordo com o conhecimento da lei. Os alunos precisam saber que há possibilidades destes desenvolverem e despertarem as suas habilidades com estes recursos, aliadas aos saberes competentes e desenvolvidos na escola, especificamente na sala de aula.

Ao término das capturas feitas pelos alunos, dedicada uma aula para que estes pudessem iniciar o processo de edição e formatação, sendo finalizada em casa, além de fazer a devida postagem e disponibilização do *link* para o *e-mail* do professor, conforme já estabelecido e solicitado previamente no início da atividade.

Conforme havia-se solicitado o *link* ao término, e para que pudesse ser avaliado pelo professor, e que disponível também para eventuais consultas como um dos intuitos de se disponibilizar na plataforma do *YouTube* como material para inspiração, as produções proporcionam reflexão sobre os conteúdos abordados para as mesmas series; neste caso optou-se em desenvolver esta com alunos cursantes da segunda série do Ensino Médio, ressaltando que a preferência para a aplicação desta proposta de atividade é para as três últimas etapas do ensino básico.

Alguns endereços eletrônicos para apreciação dos resultados:

- CATHALÁ Rural - <https://www.youtube.com/watch?v=KNAzpeae260&feature=youtu.be>.
(Figura 1)
- Atividades produtivas – Agro Aprendendo - <https://www.youtube.com/watch?v=4P3y1QpqxUY&feature=youtu.be>.
- Jornal Rural: Especial sobre Agricultura - <https://www.youtube.com/watch?v=zi8SvmlG2Y4&t=3s>.
- Jornal Rural - <https://www.youtube.com/watch?v=JCpZCCwGOHw&feature=youtu.be>.
- Geography Talk - <https://www.youtube.com/watch?v=jlQkDGIlx1I&feature=youtu.be>.
- Japão: o desafio da superação dos limites espaciais – “Mochilas japonesas” - <https://www.youtube.com/watch?v=U0PIkFrz270&feature=youtu.be>.
- Geogratubers EP 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=63f3sfVonRM&feature=youtu.be>.
- Extrativismo e as tragédias de Mariana e Brumadinho - <https://www.youtube.com/watch?v=I9IwEaZwgAs&feature=youtu.be>.
- Sistemas de plantio - <https://www.youtube.com/watch?v=0mzEWCCGEoo&feature=youtu.be>.

Figura 1: Vídeo produção postado no YouTube

Fonte: Youtube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos mostraram-se empenhados e trabalhando em conjunto com o professor, onde direcionavam-se a este para pedir explicações sobre termos técnicos do conteúdo escolhido por estes, por mais que estes tivessem acesso à internet, bem como para as frequentes consultas para saber se estavam no rumo certo de seus trabalhos de acordo com os critérios estabelecidos nas instruções.

Há também o que se registrar quanto ao lado oposto e o que procura-se distanciar: trabalhos de alunos que o resultado não fora tão bom quanto o esperado, ou mesmo não condizente com aquilo que havia sido colocado nas instruções. Percebeu-se a ausência de qualidade nas filmagens, falta de preocupação com qualquer tipo de tratamento de edição, sem efeitos sonoros, as referências de pesquisas utilizadas não encontradas, descumprimento de prazo e o desinteresse dos alunos, acarretando em notas abaixo da média, levando estes a frustrarem-se com a proposta.

Cabe também por aqui que boa parte dos alunos relataram em algum momento que tinham receios com a questão do *bullying*, ou mesmo com a vergonha de ter a imagem exposta. Cabe também ao professor ter este cuidado para que o controle seja tomado para que não haja esses fenômenos infelizmente presentes no nosso cotidiano; alertar com certa frequência sobre a seriedade do trabalho e sobre o respeito que necessita-se para tal é de suma importância.

Para muitos profissionais atuantes na educação, talvez ainda não seja familiar, ou, que não atentem para a seriedade que se tem e que se deve dar para produções semelhantes a esta. Não há o que duvidar que há inúmeras possibilidades de produções, e no acrescer de conhecimentos para professores e alunos; no entanto, esta ferramenta midiática de produção de vídeos, assim como qualquer uma outra, não tem apenas uma face, ou seja, apenas uma serventia ou utilidade, seja para fins benéficos quanto para contrário.

Profissionais e alunos têm de atentar para não ter que focar apenas em um alvo; em outras palavras, assim como diz Teruya (2009), em uma verdade. A pluralidade existe e é posta para ser testada; são diversas as possibilidades. Existem mundos já e não explorados; é preciso que ambos sejam destacados e trabalhados, respeitando também as suas limitações e trabalhos que a que serão submetidos. As salas de aulas também são esses mundos que precisam ser explorados constante e delicadamente em prol das conquistas, descobertas e se possíveis, melhorias; os habitantes aparentemente os mesmos, mas, com suas culturas, hábitos diferentes, de realidades também devem ser respeitados.

Este trabalho e para outros que possam surgir inspirados neste, é de que o trabalho em conjunto seja destacado, uma vez, que estamos falando em um processo delicado de construção de saberes, e que precisam estar sempre amparados de boas informações, de bons conteúdos, de bons profissionais da área, independentemente de qual se pretenda trabalhar, e por que não dizer, de bons vídeos que possam atender as necessidades assim como este almeja.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PROJETO DE LEI Nº 3.486, DE 29 DE MAIO DE 2008. **Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior**. Brasília, DF, maio 2008. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=397485>. Acesso em: 08 jun. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORAN, J. **O vídeo na sala de aula**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

REHEM, H. M. F.; & BIZERRIL, M. X. A. **Tecnologias da informação e comunicação: como os jovens do ensino médio relacionam com as mídias**. Revista Eixo, Brasília-DF, v. 7, n. 2, julho-dezembro de 2018. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/625>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

Site <https://www.youtube.com>

CAPÍTULO 05

GÊNEROS TEXTUAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

*Jucimara Canto Gomes
Mary Sônia Dutra de Alencar
Zeina Corrêa Rebouças Thomé*

INTRODUÇÃO

A leitura do mundo e o mundo da leitura continuam sendo um dos grandes desafios deste Século XXI. Entender o que está acontecendo no mundo através dos diferentes gêneros textuais argumentativo, discursivo, descritivo, narrativo, pressupõe uma relação entre leitor e o material selecionado para sua leitura, seja no meio impresso ou midiático.

Ler tem sido uma prática necessária para se entender e ao mesmo tempo ser entendido. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais proporcionem experiências que contribuam ao letramento e a participação significativa e crítica nas diferentes práticas da cultura letrada, favorecendo uma inter-relação de conhecimentos de mundo ao aluno. Tornar essa experiência significativa depende muito da seleção metodológica a ser escolhida pelo professor.

A experiência surgiu quando um diagnóstico inicial revelou que dos vinte e quatro alunos matriculados, oito ainda não tinham concluído o processo de alfabetização. No início do ano letivo, observamos uma dificuldade no processo de leitura oral e escrita, além de desinteresse na leitura do livro didático “reutilizável”, oferecido as crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

No intuito de conferir as crianças competência do ler e escrever e, concomitantemente, trabalhar os conteúdos curriculares anuais de forma a avançarem satisfatoriamente em seu processo de aprendizagem, utilizamos os gêneros textuais por meio de tecnologias digitais como mediadores do trabalho pedagógico. Dolz e Schneuwly (1998) afirmam que propostas de ensino/aprendizagem que são organizadas a partir de gêneros textuais permitem aos professores um trabalho que fornece orientações para intervenções didáticas e constitui-se para o aluno em “[...] uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente”.

O uso de mediadores tecnológicas como *site*, *link*, *blog*, *vlog*, presentes no cotidiano, possibilitam cada vez mais interação entre pessoas, bem como integração entre os conteúdos de diversos contextos curriculares. De acordo com Moran (2013) as tecnologias digitais desafiam as instituições a saírem do ensino tradicional para uma aprendizagem mais participativa e integrada. Desse modo, em nosso percurso, pensar no processo de ensino e aprendizagem utilizando recursos midiáticos surgiu a partir do entendimento dos pressupostos do campo da “Educomunicação” compreendido, como um “conjunto de ações que permitem que educadores e estudantes desenvolvam um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos

dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade” (CARLSSON; FEILITZEN, 2002, p. 264). A perspectiva ajudou a aproximar cada vez mais o que os alunos tinham e utilizavam no cotidiano e que sempre surgiam em suas conversas em sala de aula e o planejamento das atividades.

A experiência realizada teve duração de aproximadamente um semestre, resultando em uma exposição a comunidade escolar com a apresentação do site “*Espiando Parintins*”, painéis com diversos tipos de texto, produção de autoria de poemas, vídeos, *blog* educativo e outras ações interdisciplinares com os gêneros textuais, promovendo para os alunos um conhecimento significativo e para as famílias e responsáveis uma oportunidade de divulgação de seus trabalhos artesanais, comerciais e de notícias de cunho social, possibilitando a parceria Escola x Família.

Entendendo que a construção de conhecimento se dá em um processo de mediação e interação em que o objeto do conhecimento se constitui por tudo que o envolve, o processo educativo vivenciado não se limitou aos aspectos da alfabetização e do letramento a partir dos gêneros textuais, mas a construção de valores e de ações que envolveram o usufruto de um bem comum construído coletivamente o site “*Espiando Parintins*” comungando com a formação cidadã que a escola busca desenvolver.

MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As transformações vivenciadas pela sociedade ao que tange a produção e difusão do conhecimento através da distribuição cada vez mais partilhada entre homens e dispositivos técnicos vem potencializando e modificando as formas de conhecer, trabalhar, criar, aprender e pensar. Como afirma Levy (1993, p. 162), “[...] os processos intelectuais não envolvem apenas a mente, colocam em jogo coisas e objetos técnicos complexos [...]”. Vivemos assim, segundo o autor um tempo em que as novas tecnologias, bem como um dia, a oralidade e a escrita realizam um reordenamento mental.

Ao entendermos estes meios, presentes hoje em todos os âmbitos da vida social, como sendo capazes de potencializar os processos de aprendizagem, somos levados a compreensão da importância imputada àqueles que pensam e efetivam a educação, pois a utilização das novas tecnologias no processo educativo perpassa pela concepção de educação, bem como de tecnologia, para que estas sejam concebidas como mediadoras e potencializadoras de aprendizagens, pois, inevitavelmente “[...] um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade [...]” (KENSKI, 2012).

É nesse sentido que, os diversos meios tecnológicos de comunicação e informação estão cada vez mais presentes nos planejamentos pedagógicos dos professores e professoras. Planejar os conteúdos curriculares incluindo a utilização das tecnologias digitais como aliadas ao processo de aprendizagem oportuniza um repertório de conhecimentos conceituais (aprendizado do manuseio do recurso tecnológico e conteúdo pedagógico proposto no planejamento); procedimentais (habilidades no uso desses recursos e das atividades propostas) e atitudinais (envolvimento nas atividades propostas e nos objetos de uso coletivo; critérios na seleção das informações a serem selecionadas e socializadas).

No caso da experiência vivenciada, levando em conta o diagnóstico inicial, a faixa etária das crianças

envolvidas, o planejamento pedagógico e o interesse dos professores em oferecer um aprendizado que evoluísse o processo de alfabetização a partir dos portadores textuais; o uso das tecnologias digitais constituiu-se como diferencial, permitindo aos envolvidos se integrarem e avançarem na leitura e na escrita. Oroczo Gómez nos lembram que “[...] não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É preciso, inicialmente, repensar a educação. Repensar a educação é repensá-la a partir dos próprios educandos e, a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo” (1997, p. 79).

O uso de mediadores tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem desafiam os professores a buscar novas metodologias, pois não é possível que enquanto a sociedade passa por mudanças profundas, a educação formal continue se organizando de modo previsível, não sendo atraente às crianças. Como despertar o interesse, a criatividade e a autonomia se a sala de aula se coloca distante do que o aluno vive lá fora?

A adequada utilização de mediadores tecnológicos na sala de aula oportuniza protagonismo às crianças, quando se trata de leitura e escrita esse campo se abre ainda mais. Nessa linha de pensamento a “Educomunicação” em Carlsson e Feiltzen (2002) vê na relação entre comunicação e educação uma forma de interação entre os agentes do processo educativo, além de aprimorar o discurso do estudante com enriquecimento do vocabulário e melhor desempenho em atividades orais que requeiram exposição e diálogos. A internet permitindo o desenvolvimento de novas formas de comunicação, abre inúmeros horizontes de possibilidades. Segundo Moran (2008, p. 06),

Escrevemos de forma mais aberta, hipertextual, conectada, multilinguística, aproximando texto e imagem. Agora começamos a incorporar sons e imagens em movimento. A possibilidade de divulgar páginas grupais na internet gera uma grande motivação, sensibilidade, responsabilidade para professores e alunos. Todos se esforçam por escrever bem, por comunicar melhor as suas ideias, para serem bem aceitos, para “não fazer feio”.

O autor lembra que cada professor pode encontrar sua forma de integrar em seu trabalho as novas tecnologias. Para isso, é imprescindível que, primeiro ele conheça o potencial desses meios e compreenda sua relação com a aprendizagem para que supere visões destorcidas dos usos delas. Tecnologias não podem ser encaradas no campo educacional como ameaças, tão pouco como redentoras, mas aliadas do processo.

MEDIADORES TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

A Escola Estadual Ministro Waldemar Pedrosa está localizada no Bairro São Benedito em Parintins no Amazonas e atende atualmente a faixa de quinhentos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Um ponto importante a ser destacado que vem contribuindo para o desenvolvimento de bons trabalhos na sua equipe, pois a união, ajuda recíproca, desejo de crescer, de promover o bem de todos e a qualidade da aprendizagem das crianças tem feito muita diferença.

A turma de 4º ano trabalhada, era composta por vinte e cinco alunos advindos de famílias de baixa renda. Era composta também por uma criança especial diagnosticada com autismo. A maior dificuldade de aprendizagem foi revelada no primeiro mês de aula a partir de um diagnóstico inicial. Dos vinte e cinco alunos matriculados, três estavam no nível silábico da alfabetização e cinco no nível silábico alfabético e

apresentavam grandes dificuldades ortográficas, bem como não produziam textos, apenas frases escritas sem pontuação e sem segmentação. No tocante à leitura, tinham dificuldades de encontrar informações explícitas em um texto. Em matemática, realizavam operações somente de adição e subtração simples, sem reservas.

Com os devidos resultados em mãos, a prioridade era alfabetizar com brevidade os alunos que ainda não haviam concluído o processo de alfabetização e atender os demais, para que todos progredissem de forma satisfatória e com qualidade, visando o respeito mútuo, a parceria e a integração de todos. Nesse sentido, entendemos a avaliação diagnóstica como algo imprescindível para replanejamento e tomada de decisões a partir da realidade da turma. Luckesi, (2005, p. 81) nos lembra que a avaliação diagnóstica deve ser “[...] assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Sem dúvida, no caso aqui vivenciado, o diagnóstico constituiu-se em um elemento fundamental para o replanejamento das práticas, bem como suscitou inquietações que levaram a importantes ações e resultados.

Ao darmos início as atividades com o uso de Livro Didático, uma primeira surpresa, entregue às crianças enquanto na condição de reutilizáveis, muitas acabavam não o trazendo porque não poderiam usá-lo para escrever. Por ser utilizado por 3 anos consecutivos e apresentarem desgaste, era inevitável um certo descaso e afastamento das crianças quanto ao uso desse livro. Todas as consignas (orientações para realização das questões a serem respondidas) deveriam ser copiadas pelas crianças ou então, lidas e respondidas no caderno pautado. Mas, como poderiam responder se ainda não tinham atingido o nível de alfabetização para ler, acompanhar e entender as consignas, transcrevê-las e depois respondê-las?

Com o resultado do diagnóstico e a semana de adaptação, começamos a conhecer melhor as crianças e o planejamento foi sendo adaptado as necessidades específicas do aprendizado. Foram três atividades envolvendo o mesmo tema. Uma para cada nível do Processo de Alfabetização para que todos ficassem envolvidos e interagissem em suas hipóteses de leitura e escrita.

O primeiro gênero textual trabalhado foi o “*Conto*”. As crianças eram orientadas a identificar o Tema (escolha do tema e sua relação com a história) personagens, as características de cada um (protagonistas e antagonistas); o cenário (onde se passava a história), o tempo (quando), o conflito (o problema e como se resolve o conflito) e desfecho (como termina a história). O segundo gênero textual foi o “*Poema*”. As crianças participaram de uma roda de conversa sobre o que elas sabiam sobre poemas; indagamos se: poema é diferente de poesia? Qual a diferença? Foram apresentados aos alunos vários poemas com o intuito que percebessem suas características; Identificação da função social do poema (elementos que o compõe), diferença entre prosa e verso etc.

Para o estudo dos “*Gêneros Digitais*” (*Facebook, WhatsApp, chat, blog, e-mail, vlog*), solicitamos que os alunos listassem os seus preferidos, com os quais construímos um painel que trazia uma definição deste tipo de texto, de suas partes e principalmente uma explicação de sua utilidade no cotidiano. Destes gêneros, o *Facebook* e *WhatsApp* foram os mais citados e os mais divertidos de se trabalhar, pois algumas crianças tinham *Facebook* e seus familiares possuem aparelhos telefônicos com acesso à *internet*.

O professor aqui, assumiu uma nova postura, a de facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. Segundo Masetto (2006) este “[...] se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. Os alunos fizeram acesso aos textos digitais usando o *notebook* pessoal da professora e da própria gestora, infelizmente, pois a escola ainda não dispõe de um laboratório de informática”.

Somando-se a isso, algo que foi suscitado em sala pelas crianças foram suas socializações quanto a uma novela infantil que assistiam, em que a personagem era uma blogueira mirim. Comentavam sobre as informações transmitidas diariamente ao término da novela (jeito de falar, contar as novidades do dia, comentar sobre o comportamento de algum personagem durante os capítulos e até sugestões sobre temas transversais. Tornou-se momento oportuno para observarem o estilo desse gênero e a relação da mensagem entre os demais gêneros citados e estudados. Todas essas situações criaram grande curiosidade e interesse, principalmente no capítulo do livro didático que tratava, especialmente, sobre o gênero textual digital. Entre as ferramentas apresentadas no texto, muitas são destacadas por Masetto (2006) como possíveis de utilização pedagógica em sala de aula como: uso da *internet e com isso*, teleconferências, *chat* ou bate-papo, listas de discussão, correio eletrônico, *blog*, *vlog*, aplicativos pedagógicos, *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Power Point* etc. O autor enfatiza que o uso dessas tecnologias precisa de um complemento no contexto escolar, a partir da perspectiva pedagógica adotada, sendo vistos como meios capazes de potencializar e diversificar o processo de ensino e aprendizagem.

No livro didático, a atividade que orientava a construção de um *blog* coletivo para postagem, deixou as crianças eufóricas, já que trazia um passo a passo que todos se interessaram. Nesse momento, foi introduzido mais um gênero textual, o *Instrucional*. E, a curiosidade só aumentou. A abordagem do gênero no livro, trazia uma criança que tinha visitado o *blog Diário de um Banana*, *As Histórias em Quadrinhos do Maurício de Sousa* e visitado um *site* de um cachorrinho que foi adotado e que se chamava *Estopinha*, além de algumas reportagens sobre as Feiras de leitura, *blogs e sites* que mostravam sobre os livros lidos pelas pessoas e seus comentários. Foi solicitado as crianças que pesquisassem com seus responsáveis sobre as preferências de leituras. Percebemos que a turma era outra, o interesse os movia.

Foi então proposto a turma pesquisa e leitura dos textos digitais, divididos em grupos para que pudessem fazer a leitura. Os textos foram apresentados em *Power Point* com a orientação que fizessem registro no caderno sobre: o que o título pode me informar sobre o texto? O que a imagem sugere de informação? O que eu já sei desse texto? Quais as características do texto lido? Se conheciam alguma história ou um fato parecido com o que haviam lido? Em que situação de escrita o texto serve de modelo? Em seguida houve troca das informações em cartazes, exposição das ideias pelo grupo como socialização do estudado e como autoavaliação do trabalho a partir das impressões que eles iam tendo ao término de cada estudo e o que estavam aprendendo.

Em um determinado momento do desenvolvimento das atividades, solicitamos a visualização de um *site* que falasse do seu Município. Foi realizado com eles então a busca na *internet*, mas não foi encontrado nada em específico. Isso causou inquietação, pois queriam ver algo. Nesse momento, foi sugerido que fosse

produzido a partir das instruções do livro de apoio, um *site* de forma coletivamente. As ideias proliferaram e todos queriam participar (desenho da logomarca, cor do site, ícones ou botões de acesso) e foi então que o *site* começou a ganhar forma.

Assim, as aulas consistiam em uma sequência didática (levantamento do conhecimento prévio, descoberta do gênero, leitura de textos, relação do texto com a vida cotidiana ou fatos que eles conhecessem, que tenham lido). Debates na sala, apresentação das ideias sínteses, exploração dos gêneros em cartazes, músicas, vídeo, *blogs*, *sites* educativos etc. Encerraram a atividade com produção textual, produção de vídeos informativos no *site*. Em paralelo as atividades de sala de aula, as crianças participaram de atividades extraclases já previstas no calendário anual da Secretaria do Estado de Educação. No planejamento inicial essas atividades foram inseridas em consonância com os conteúdos trabalhados (dia do combate contra a violência doméstica, dia do livro, dia da alfabetização; dia D contra a Dengue; dia de Sensibilização contra a exploração e a violência infantil; Participação do dia S na Escola. etc.). Não foi criada nenhuma aula diferente para trabalhar as temáticas, pois as crianças perceberam em alguns textos (sustentabilidade, dengue, violência infantil) uma relação com que se vive na sociedade. Esses temas transversais retroalimentaram os conteúdos propostos no currículo e eles realizaram atividades diversificadas envolvendo toda a comunidade escolar (Exposição de Maquetes; teatro; Coral; Concursos de Desenho; Participação em Concursos envolvendo a leitura e escrita; Exposição de Painéis etc.). E tudo agora estava exposto no *site*. Cada atividade, cada ação realizada, criação deles, para eles e agora para todos.

Concomitante a cada parte proposta no planejamento inicial, foi trabalhada a temática cidadania, de forma que os conteúdos temáticos eram explorados nas aulas como manifestação do próprio cotidiano social dos alunos, da escola e do município. O *site Espiando Parintins* ([www.http://eeswpedrosa.wixsite.com](http://eeswpedrosa.wixsite.com)) se transformou num produto final de aprendizagem dos alunos no primeiro momento. As atividades realizadas a partir da leitura dos textos eram fotografadas, legendadas e produzidas, à escrita do acontecimento e da aprendizagem lida de forma compartilhada, avaliada pela turma como um diário vivo do que se realizava para posteriormente ser postada no *site*, transformando-o em um novo material de leitura *online*.

O *site* passou a ser utilizado em sala de aula, projetado no quadro e explorado pela turma compondo seu *design* ícones para leitura, jogos e brincadeiras educativos para realização de atividades envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, sendo projetados e trabalhados coletivamente na sala.

No começo foi um pouco difícil pelo fato de os alunos não dominarem a leitura e em alguns momentos ser necessário um acompanhamento individual, mas o objetivo era exatamente a superação dessa questão e aos poucos os resultados foram surgindo e a ludicidade presente nesses mediadores faziam grande diferença. Para muitos alunos, o acesso à *internet* e aos *smartphones* era uma situação nova, curiosa e divertida. Então os computadores pessoais da professora e gestora foram de grande ajuda, porque projetavam o *site* para todos verem e juntos realizávamos as atividades passo a passo.

No processo, as crianças escolheram a imagem para a logomarca, o nome do *site* e as fotos de divulgação à comunidade escolar. Apresentaram o *site Espiando Parintins*, expuseram banners, fotos, recitaram poesias, explicaram para os pais e comunidade cada gênero textual, sua utilidade e importância na

vida diária através do próprio *site* e ainda foi lançaram um ícone “*Rede Comunidade Empreendedora*” a todos os cidadãos da comunidade ali presentes como espaço para divulgação de empreendimento, serviços, atividades laborais, de forma gratuita. Com um cunho social, o espaço aproximou ainda mais a escola da comunidade, contribuindo para o fortalecimento mútuo de serviços entre os comunitários.

O coletivo prevaleceu, dentro e fora das salas de aula, entre escola e comunidade, entre os pais, entre instituições parceiras. A escola tinha agora um espaço, mas um espaço de todos, com um pouquinho de cada um. Quem pouco falava na sala, agora gravavam vídeos, outros editavam, escreviam, estavam ativos em todas as atividades. Foi gratificante vermos crianças apresentando o resultado construído, vivido de um projeto pensado para atender a uma questão específica (melhoria da leitura e da escrita) que ganhou dimensão coletiva e social.

Repensar o processo de alfabetização dos alunos na ótica de capacitá-los ultrapassa só uma análise de olhar o currículo a ser ensinado durante o ano escolar, mas retroalimentar todo um planejamento curricular onde o protagonista do aprendizado é o aluno e sua interação com o conhecimento de forma integrada, mediada pelo professor ou professora com o uso de mediadores tecnológicos trouxe resultados qualitativos para a aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na ação avaliativa é retomar cada passo objetivado para o desenvolvimento do que foi proposto inicialmente. Cada passo foi pensado a partir da coleta de informações adquiridas através da sondagem diagnóstica na primeira semana de aula. Buscamos assim, ao longo do processo respeitar as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Foi utilizado registro para acompanhamento das crianças nos percursos e percalços acontecidos durante as sequências didáticas. Observando que as crianças, no início do ano já vinham com certo receio sobre o livro didático devido textos extensos, devendo serem copiados em alguns casos no caderno devido o livro ser reutilizável, objetivamos desenvolver de forma diversificada a leitura e a escrita usando os gêneros textuais de forma interdisciplinar atendendo aos conteúdos curriculares. A meta, era que as crianças compreendessem a utilidade dos gêneros em seu dia a dia. O uso dos diferentes materiais de leitura impresso e midiático contribuiu significativamente para a qualidade das sequências didáticas desenvolvidas e para a motivação das crianças.

A aplicação da metodologia favoreceu ao grupo compartilhamento de experiências e até integração de outras turmas em algumas ações como escuta de poemas, jogos lúdicos virtuais entre outros. Na disciplina Língua Portuguesa, conseguimos o envolvimento das crianças pela leitura de alguns textos do livro didático e dos paradidáticos. As crianças que estavam oscilando no nível silábico alfabético e alfabético conseguiram avançar através do envolvimento em todas as atividades. O projeto valorizou a retirada de livros para leitura deleite aos finais de semana, estimulando-os a opinarem sobre o que liam e até produzirem outros tipos de textos sobre a temática lida. Já em relação à oralidade, houve a participação dos alunos mais introvertidos nos diferentes momentos de participação dos *posts* para o *site*, resgatando, assim, a autoestima do aluno. A

desenvoltura deles através dos vários ensaios individuais e coletivos foi fundamental para gerar confiança em si mesmos e saberem se dirigir aos ouvintes.

No que tange a escrita das crianças mereceu destaque o avanço de alguns alunos (08 alunos) que estavam com déficit de aprendizagem e que evoluíram no trabalho em grupo, em atividades diferenciadas (oficinas de textos), produção coletiva, participação das opiniões de questões abordadas que necessitavam do apoio do texto.

Nas atividades que envolviam temas transversais como sustentabilidade, ética, respeito, cidadania, tivemos o envolvimento de 100% da escola e da família. Houve momentos de manifestações, passeatas, discussões, participação em concursos. Uma aluna da turma conseguiu premiação em concurso de redação categoria poema. Muitas foram as atividades de produção oral e escrita que ficaram postadas no *site* em vídeo ou *Power Point*. Alguns pais comentaram sobre o benefício de a construção do *site* como meio das crianças estarem mais envolvidas nas ações da escola através de informativos, entretenimento, postagens de atividades desenvolvidas na sala de aula, os momentos de leituras compartilhadas etc. Entediam isso como positivo, visto que refletia nas atitudes das crianças, que, antes tinham nos recursos digitais apenas motivação para jogos, vídeos que não eram educativos e que até mesmo induziam a violência.

À medida que o projeto ganhava força as outras turmas começaram a realizar atividades em comum: teatro, ação comunitária, passeatas, apresentações de saraus e externamente, a comunidade pode acessar os diferentes órgãos do município e a divulgar suas experiências profissionais através da *Rede Comunidade Empreendedora*. Percebemos que estávamos difundindo o sentido verdadeiro e prático de cidadania e, as crianças tiveram oportunidade de entender nesse conceito tão complexo que a escola é um bem comum de todos.

Alguns percalços também foram acontecendo ao longo do trabalho proposto, pois lidar com a ferramenta tecnológica ainda é uma busca constante de conhecimentos para operacionalizar a contento o planejado. O livro didático adotado na escola via secretaria, ensinava alguns caminhos para a construção de um *blog* e, inicialmente foi criado um modelo simples que não agradou muito. Com a chegada de uma Pedagoga para o turno matutino, visto que a escola só tinha pedagoga no turno vespertino, ela passou a concretizar as ideias devido conhecimento para construção de *blogs e sites* conseguindo materializar o tão sonhado *site Espiando Parintins* que ganhou vida e força levando a todos tudo que as crianças foram capazes de construir. A escola se tornou um espaço virtualmente lúdico, conseguindo, compartilhar os diferentes conhecimentos com todos, indo além da sala de aula. As parcerias encontradas com outras instituições ao longo do desenvolvimento do projeto se tornaram efetivas no ano letivo favorecendo ainda mais o vínculo de escola-cidadã. Acreditamos que essa experiência que nasceu do trabalho envolvendo a relação entre gêneros textuais e mediadores tecnológicos em prol da superação das dificuldades de leitura e escrita das crianças foi importantíssima, não só para o processo de construção de conhecimentos dos envolvidos, mas também no fortalecimento da concepção de educação que buscamos realizar. Entendemos que a experiência compartilhada, pode contribuir com o trabalho de muitos educadores que desejem incorporar a sua prática pedagógica a utilização de mediadores tecnológicos no desenvolvimento de trabalhos criativos, significativos,

prazerosos com efetivos resultados na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von. **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. Brasília: Cortez, 2002. 552 p.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1996). **Genres et progression em expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande**. Emjeux, 1996. (Tradução provisória de Roxane Rojo). GROUPE D'ENTREVERNES. **Análise narrativa de textos**. Paris, 1998.

LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993. 208 p. (Coleção TRANS).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012.

MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2006. pp. 11-65.

MORAN, José Manuel. **Ciência da Informação: como utilizar a Internet na educação**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006. Acesso em: 20 jun. 2008.

OROCZO GÓMEZ, Guillermo. **Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas**. Revista Comunicação & Educação, n. 10, São Paulo, Moderna/CCA-ECA-USP, 1997.

CAPÍTULO 06

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Bárbara Maria Silva Correa
Tatiana Del Pilar Barros Rivera*

INTRODUÇÃO

As metodologias inovadoras têm configurado nos últimos tempos, no cenário educacional, motivo de estudo e pesquisa, e a sua utilização no ambiente escolar têm possibilitado a mudança de postura dos educandos e educadores, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica, transpondo os limites da aprendizagem puramente técnica e tradicional, para alcançar a formação do sujeito como ser crítico, reflexivo, proativo e transformador da sociedade.

Novas experiências e possibilidades de aquisição do conhecimento surgem a cada dia na educação, haja vista se tratar de uma área que está sempre em transformação. Diante disso, não podemos pensar na educação que temos e que queremos sem antes entender o seu contexto de inserção, como também não é possível refletir sobre a formação do professor do século XXI sem mencionar as mudanças de comportamento dos educandos e entender sua maneira de aprender.

Embora a educação formal, nos dias de hoje, se preocupe com reflexões e discussões que levem os estudantes a aprenderem de maneira satisfatória, e serem capazes de se desenvolver a partir da convivência com diversos grupos, a escola ainda se caracteriza pela utilização de metodologias convencionais, baseadas na transmissão de conhecimento, que são reforçadas pelo uso de aulas expositivas, quando muitas vezes a passividade do estudante é característica, sobretudo de maneira individual.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E A APRENDIZAGEM ATIVA

O professor ao assumir a sala de aula, se depara com realidades distintas, o que faz com que os conhecimentos adquiridos na formação inicial possam ser insuficientes para atender a necessidade daquela realidade, e isso exige do professor estudo permanente, e formação continuada que promova o (re)aprender, ou (re)significar de suas práticas diárias. Diante disso, Delors aponta que

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Nessa direção, observamos nas reflexões de Piaget (2005) a importância de uma educação de qualidade, ou seja, de uma educação que proporcione ao educando situações reais de aprendizagem ativa, prezando pela busca do conhecimento e por interações significativas. Por isso, a formação de professores deve

também conduzir os docentes a essa busca e a essas interações, fazendo com que o discurso e a prática sejam coerentes. Não podemos levar o estudante à atividade de investigação e interação quando permanecemos individualizados apenas acreditando e vivenciando uma educação passiva e silenciada.

Diante disso, entendemos a importância da formação continuada de professores, não apenas por que possibilita a troca de experiências, mas sobre tudo por permitir acompanhar e entender a forma de aprender dos estudantes, haja vista que a informação e o conhecimento são compartilhados de forma muito rápida, de modo que, se manter atualizado é requisito para todo profissional.

No entanto, é válido ressaltar que a informação só se torna conhecimento de fato quando associada a algum sentido, portanto, o educador precisa manter-se atualizado e bem informado não apenas em relação aos fatos e acontecimentos, mas, principalmente em relação à evolução das práticas pedagógicas e as novas tendências educacionais. De acordo com Lima e Moura (2015), “se há algo que precisa ser dito é que os professores devem investir na formação e ampliar os seus horizontes. Não podemos continuar fazendo mais do mesmo”.

A postura do professor frente a aprendizagem ativa precisa ser também ativa, ou seja, deve ter percepção e flexibilidade para assumir diferentes papéis: aprendiz, mediador, orientador e pesquisador na busca de novas práticas. Ele deverá criar circunstâncias propícias às exigências desse novo ambiente de aprendizagem, assim como, propor e mediar ações que levem à aprendizagem do estudante. Para isso, é preciso ter metas e objetivos bem definidos, entendendo o contexto histórico social dos educandos e as dificuldades do processo.

ENSINO TRADICIONAL E APRENDIZAGEM ATIVA

Historicamente o processo de ensino e aprendizagem tem-se centrado na figura do professor. Nessas circunstâncias, Freire (2015), explica que o ensino se caracteriza apenas pela oralidade, onde o professor fala o conhecimento e os estudantes escutam para decorar e reproduzir futuramente, mas fazem isso sem associar nenhum significado para aquilo que está sendo dito pelo professor e repetido por eles. Freire (2015) complementa que esse processo faz dos estudantes “vasilhas” ou “depósitos” para serem “enchidos” pelos educadores. “Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os *depósitos* e o educador o *depositante*”.

Surge então, o que o autor denomina de “educação bancária”, uma educação que torna o estudante um arquivo de conhecimentos não questionados, tornando, assim, tanto educadores quanto educandos arquivos vivos de informações.

[...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros [...] (FREIRE, 2015, p. 58).

Nesse processo de ensino e aprendizagem há aqueles que se julgam sábios doam seus conhecimentos para àqueles que julgam não saber de nada. Para romper com o esse marco conceitual da pedagogia

tradicional que ainda reside no interior de grande parte das escolas públicas brasileiras, é preciso pensar em uma educação transformadora e significativa, que contribua para a reconstrução do conhecimento, e desenvolvimento das habilidades em um contexto real de aprendizagem.

Nessa perspectiva transformadora, o estudante tem papel ativo na busca e construção do conhecimento, sempre estimulado pelos problemas que lhe são colocados. A escola deve oferecer condições para o “aprender fazendo”, ou seja, o projeto político-pedagógico deve assumir como ponto central que o conhecimento se produz fundamentalmente da prática para a teoria, para que a aprendizagem ganhe significado.

Como destaca Jacques Delors (1999), em seu relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para UNESCO, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os **quatro pilares do conhecimento**: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

No ensino ativo, a figura do professor permanece indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois a ele compete estimular a curiosidade epistemológica dos estudantes, sua reflexão crítica sobre a realidade e sua ação transformadora sobre ela. Para Freire (1985), no processo de aprendizagem,

“Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (FREIRE 1985, p. 16).

Do ponto de vista da educação libertadora, Freire (2015) defende que “educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”. Assim, o professor aprende enquanto ensina, bem como o aluno ensina enquanto aprende.

METODOLOGIA ATIVA: UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICO

Quando olhamos para maneira como, metodologicamente, se processa a educação nos dias de hoje, percebemos que na maioria dos ambientes escolares, a prática pedagógica ainda é engessada. Embora em alguns momentos de seu trabalho pedagógico, o professor faz uso de alguma ferramenta tecnológica, porém esse uso é meramente ilustrativo, apenas para dar um novo alento aos movimentos vividos em sala de aula, dando a falsa impressão de transformação e avanço no ato de ensinar. Na verdade, esse tipo de estratégia serve somente “tecnologizar” o processo de ensinar, ou seja, fazer o tradicional usando alguma ferramenta tecnológica.

Na sociedade atual a informação é instantânea, acelerada, e muito acessível. As redes sociais nas palmas das mãos de crianças e adolescentes em seus smartphones modificaram a forma de pesquisar, de aprender e de como ter o primeiro contato com um novo conceito. O que antes demorava horas para conhecer, hoje leva segundos, o que era novidade vinda da fala do professor agora é apenas outra forma de ouvir o que

já se sabe. Portanto, o importante na escola, atualmente, é saber o que fazer com tantas informações, como estabelecer relações e a aplicabilidade para que elas deixem de serem apenas informações e passem a ser um novo conhecimento.

Para isso é necessário outro olhar do educador sobre o processo de aprendizagem. Nesse cenário, ele não é mais o detentor do saber, não transmite conhecimento e muito menos é o centro do processo. A passividade do estudante no desenvolvimento escolar passa a ter cada vez menos resultados concretos na sociedade moderna.

O principal objetivo da metodologia ativa é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento.

Porém, é um equívoco pensar que nesse modelo de ensino o professor perde a sua função, que ao encorajar certa independência pode ser substituído pela tecnologia ou perde a sua razão de existir. Pelo contrário, o professor continua sendo fundamental. A diferença é que muda de posição, deixando de ser o único detentor do conhecimento para se tornar um facilitador da aprendizagem. Sua função deve ser atuar como mediador entre o conhecimento e os estudantes, estimulando a interação e ajudando nas dificuldades.

O USO DO MODELO ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA O ESTUDO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB

O ensino híbrido é uma modalidade de educação que parte de um processo que ocorre na sala de aula, no qual os estudantes interagem entre si trocando experiências, e outra parte acontece online, no qual se utiliza meios digitais para que o estudante tenha mais autonomia à forma de aprendizagem. Essa modalidade “configura-se uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situação de ensino e do estudante em situações de aprendizagem” (BACICH, TANZI NET, TREVISANI, 2015, p. 52).

A rotação por estações é um dos modelos do ensino híbrido que redesenha o ambiente tradicional da sala de aula, reestruturando os espaços estáticos com estudantes enfileirados atentos as preleções do professor, esse modelo lança mão da reconfiguração do espaço “organizando os estudantes em grupos, revezando nas estações com tarefas distintas, sendo uma delas online não exigindo o acompanhamento direto do professor” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55). Essa metodologia transforma o estudante em protagonista do processo de aprendizagem e coloca o professor como agente facilitador desse processo. Nesse contexto o estudante é estimulado a aprender de forma autônoma e colaborativa. A definição dessa modalidade para Bacich e Moran reside em:

Os estudantes são organizados em grupos, e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula. Um dos grupos estará envolvido com propostas online que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante notar a valorização de momentos em que os alunos possam trabalhar colaborativamente e momentos em que trabalhem individualmente. Após determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até que todos tenham passado por todos os grupos. As atividades planejadas não seguem uma ordem de realização, sendo de certo modo independentes, embora funcionem de

maneira integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos (BACICH e MORAN, 2015, p. 3).

A quantidade de estações de trabalho é determinada pela quantidade de estudantes que compõem a turma e o tempo disponível por aula, garantindo assim, que todos tenham possibilidade de transitar por todas as atividades propostas pelo professor.

Partindo do estudo desse modelo de ensino por meio de pesquisa exploratória, com revisão de bibliografia de literatura a respeito do tema, a fim de compreender o processo de aplicação da rotação por estações; se pensou na possibilidade de desenhar a formação continuada para professores multiplicadores da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), à luz das metodologias ativas como estratégia para trabalhar as habilidades e competências presentes na matriz de referência de língua portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A aplicação foi realizada para uma turma de 30 professores que, posteriormente, atuariam como multiplicadores junto aos professores das salas de aula nas diversas unidades escolares na capital do estado do Amazonas. Para realizar a formação, foi utilizado o espaço do Centro Universitário Luterano de Manaus (ULBRA) para a realização da formação por ser amplo, com acesso à internet de qualidade e fácil localização.

A formação teve uma carga horária de 12h. O espaço foi organizado em cinco estações fixas identificadas por placas definidas por cores: azul, verde, vermelha, amarela e laranja. As placas foram inseridas ao centro de cada estação, apresentando atividades distintas que versaram sobre as habilidades descritas na matriz de referência do SAEB. O tempo de permanência por estação foi estipulado em quinze minutos, considerando que ao ser multiplicado na sala de aula com os estudantes deveria levar em conta a duração de um tempo de uma aula.

Foram agrupados seis professores por estação, e os conteúdos abordados em cada uma delas foram os que estão implicitamente ligados aos descritores da matriz de referência do SAEB, em especial os que apresentaram resultados críticos nas últimas avaliações do SAEB, objetivando que ao final do rodízio, os professores tivessem a noção de como trabalhar esses conteúdos, assim como outros que ofereciam cuidado.

No intuito de desenvolver as atividades que utilizavam alguma ferramenta tecnológica, foi formado um grupo de WhatsApp da turma para enviar os links, áudios e vídeos.

No primeiro dia de formação foram propostas as seguintes atividades nas estações: Na estação **azul** foi proposta uma atividade para ser realizada em grupo. Para isso, foi disponibilizada uma caixa que continha os descritores da matriz de referência em tiras recortadas e um painel de pregas com os seis tópicos. O desafio era agrupar os descritores e alocá-los nos respectivo tópico a que pertencem. Na estação **verde** o desafio fora realizado em dupla, cada dupla teria que propor uma atividade (lúdica ou não) a partir de um conteúdo da Proposta Curricular. Tal atividade deveria contribuir para o desenvolvimento de alguma das habilidades presentes na Matriz de Referência do SAEB. Na estação **vermelha** foi proposta uma atividade individual, na qual os professores teriam que abrir um link do *google formulário* enviado ao seu celular, via WhatsApp e responder a questões relacionados a itens de avaliações anteriores e depois enviar as respostas. Na estação **amarela**, os professores teriam que assistir ao vídeo: *As principais mudanças para o SAEB 2019*, que foi

enviado ao celular pelo WhatsApp, e individualmente teceriam um breve comentário sobre o conteúdo do vídeo registrando as informações no caderno. Na estação **laranja** a atividade proposta era realizada em dupla, esta deveria selecionar dez conteúdos da proposta curricular do estado e relacioná-las as habilidades da matriz de referência do SAEB.

No segundo dia as atividades nas estações aconteceram da seguinte forma: na estação **azul** os professores, individualmente, deveriam selecionar seis charges e/ou tirinhas, analisar e descobrir o que está nas “entre linhas” e descrever em seu caderno a informação implícita; na estação **verde**, o desafio era identificar nas frases que foram disponibilizadas na estação, as possibilidades de pressupostos e subentendidos, e explicá-las considerando o contexto que estava sendo descrito; na estação **amarela**, o desafio era individual, os professores deveriam selecionar duas manchetes (notícias) e, em seu caderno elaborar uma opinião acerca do assunto tratado em cada manchete selecionada; na estação **vermelha**, os professores deveriam assistir ao tutorial enviado ao celular, via WhatsApp e escrever no caderno as instruções do tutorial, detalhando o passo a passo; na estação **laranja**, cada professor ouvia (usando o fone) o áudio de um trecho da poesia “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, que havia sido enviado via WhatsApp ao seu celular e com base no trecho da poesia, deveria elaborar uma paródia exaltando a sua terra natal.

No terceiro dia, as atividades aconteceram nas estações da seguinte forma: na estação **azul** a atividade consistia em ler o texto disponibilizado e identificar os referentes das expressões que nele estavam sublinhadas, depois preencherem uma tabela associando os referentes (identificados no texto) às palavras que estavam na primeira coluna da referida tabela; na estação **verde** o desafio era individual e consistia em ler dois textos disponibilizados na estação e reescrevê-los fazendo as alterações adequadas, mas preservando o seu sentido; na estação **laranja** a atividade foi proposto em dupla, nesta estação foi ofertada uma caixa com várias frases, a dupla deveria selecionar uma frase da caixa, analisá-la e dar continuidade a escrita usando elementos(referentes) necessários para fazer as substituições, preservando o sentido e coerência; na estação **vermelha** o professor, individualmente, ouvia com atenção o áudio, enviado via WhatsApp, da música “Amazonês”, do cantor Nicolas Junior, e identificava na letra da música as expressões próprias do contexto regional, na sequência registrava as mesmas em seu caderno para depois formar novas frases; na estação **amarela** a atividade foi feita em dupla, o desafio era o “jogo das relações”, a dupla deveria fazer a leitura do texto “O velho escravo”, disponibilizado na estação, e reconhecer elementos básicos da coesão referencial no texto. Na sequência a dupla vivenciaria o jogo, que consiste em combinar as cartas formando pares, relacionando o “enunciado” ao “trecho de texto”.

As professoras formadoras percorriam a sala durante as atividades observando a participação dos professores multiplicadores, direcionando sua atenção às dificuldades de alguns participantes em concluir a atividade proposta.

Ao final de todas as rodadas de atividades, foi aplicado um questionário elaborado por meio do *google formulário*, com perguntas fechadas para os 30 professores participantes. Todas as respostas foram compiladas, de modo a gerar uma base de dados para análise. Os professores aprovaram o modelo rotacional e a utilização de aparatos tecnológicos conectados a internet. Manifestaram interesse por mais formações

continuadas organizadas nessa dinâmica, como também a possibilidade de implementação do modelo nas formações para os professores das outras áreas de conhecimento.

O resultado dessas abordagens reflete a observação das professoras formadoras, que identificaram maior autonomia, engajamento e participação nas atividades aqui relatadas, bem como o desenvolvimento de um ambiente mais colaborativo onde aqueles com maior proficiência no assunto auxiliaram os colegas da estação de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou o relato de experiência sobre a aplicação do modelo da metodologia ativa rotação por estação de aprendizagem como uma possibilidade pedagógica no trabalho com as habilidades descritas na matriz de referencia do SAEB, tendo em seu bojo a inserção das TDIC por meio do conceito de ensino híbrido e a ressignificação do papel do professor em sala de aula.

Por ser um método novo aplicado apenas em uma formação para professores multiplicadores de uma única disciplina, exigiu uma dinâmica diferente comparativamente a qual os professores não haviam experimentado. No entanto, apesar disso, a análise temática de conteúdo, das respostas dos professores nos questionários, revelou que a estratégia didática analisada propiciou um ambiente mais colaborativo e estimulante de aprendizagem.

Em linhas gerais, este trabalho buscou compreender como o uso das TDIC, aliado a metodologias ativas, pode contribuir com o fazer pedagógico do professor, e por consequência, auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, sem perder de vista o rigor metodológico exigido na prática educativa.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2015.

LIMA, Leandro H. F; MOURA, Flavia R. O professor no ensino híbrido. In: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 17a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CAPÍTULO 07

O ENSINO DE HISTÓRIA DO AMAZONAS NAS ESCOLAS DA SEDUC-AM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Rosimario de Aragão Quintino
Fernanda Pinto de Aragão Quintino*

INTRODUÇÃO

Ao longo de pouco mais de 06 (seis) anos como professores de História da Secretaria de Estado de Educação Desporto do Amazonas (SEDUC-AM) percebemos a ausência da abordagem de conteúdos relativos a história do Amazonas em sala de aula, tanto a partir dos livros didáticos utilizados, como no planejamento anual das escolas que trabalhamos. Mesmo não sendo amazonenses de nascimento e tendo realizado a formação inicial em outros locais do país (Bahia e Paraíba), a percepção dessa ausência da história do Amazonas no currículo escolar, inclusive na proposta curricular da SEDUC-AM, possibilitou perceber a contribuição que a ausência de conteúdos curriculares específicos de história do Amazonas para a construção cultura histórica e da valorização da história do estado pelos estudantes da rede pública estadual de ensino.

Essa ausência dos conteúdos sobre a história do Amazonas na sala de aula, a nosso ver, contribui para uma não valoração da ancestralidade, dificulta a construção de uma identidade histórica e o aprendizado da disciplina história, pois como os alunos compreenderão o próprio conceito de história se a história ensinada a eles não aborda os seus ancestrais, os locais que ele conhece? Se a história ensinada se refere apenas a uma história europeia e uma “história nacional” centrada nos acontecimentos ocorridos em outros locais do país (principalmente no Sudeste), como o aluno da rede pública estadual de ensino do Amazonas irão se perceber como sujeitos históricos? Mas a ausência do ensino de história do Amazonas realmente tem essa importância que está sendo atribuída nesse texto, ou o objetivo da História enquanto ciência não possui relação com o que foi exposto?

Para responder essa última indagação, cabe esclarecer o que é história. Para o historiador francês Marc Bloch (1997, p. 55), história é a “ciência do homem no tempo”. Essa definição surgiu na primeira metade do século XX como contraposição a uma perspectiva historiográfica de valoração dos feitos dos grandes heróis e das instituições, que buscavam construir uma “história nacional” sem levar em consideração a atuação dos homens comuns, que também são sujeitos históricos.

Ampliando essa visão, D’Assunção Barros (1999, p.55) destaca que “história é o estudo do homem no tempo e no espaço”, enfatizando a importância do espaço para construção da história, tendo em vista que cada espaço tem a sua própria historicidade. A história do Amazonas não é igual a história de outros locais do Brasil, uma vez que cada estado possui suas especificidades, com acontecimentos e percursos históricos particulares que em muitos momentos não possui uma relação direta com os percursos históricos de outros locais do país, mas que são abordados em sala de aula como se tivessem ocorrido da mesma forma nos mais diferentes estados do país, criando no imaginário dos alunos uma homogeneidade de ações, comportamentos e

realidade nacional não compatíveis com a realidade.

Essa distinção da história do Amazonas e da história do restante do país torna-se importante para a compreensão da formação do Estado brasileiro e da história do Amazonas. No início da ocupação europeia nas Américas, a partir do século XV, o território que corresponde atualmente ao território do Amazonas pertencia a Espanha. Apenas com a assinatura do Tratado de Madri em 1750 foi legalizada a ocupação portuguesa no território, fazendo parte do Estado do Grão-Pará e Maranhão, que respondia diretamente a Lisboa, não sendo, portanto, subordinada ao Rio de Janeiro, então capital do Estado do Brasil.

Levando em consideração que a história do Amazonas possui suas especificidades, e conseqüentemente é diferente de uma “história do Brasil”, e acreditando que não existe uma “história nacional”, mas que a história é construída por diferentes sujeitos históricos, com motivações e ações distintas, acreditamos que

Devemos acabar com aquela história homogênea, unificadora, construtora de uma memória única para todo o Brasil, como se este fosse isento de diferenças entre regiões, entre estados e, inclusive, as diferenças entre regiões dentro do mesmo estado devem ser ressaltadas e estudado (PRIORI, 1999, p. 608).

Para romper com uma versão da história que não leva em conta as muitas historicidades presentes em um país de dimensões continentais como o Brasil, tem destacada importância a contribuição da história local, uma forma de abordagem que possibilita a produção do conhecimento sobre a sua própria história.

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p. 220).

A história local possibilita conhecer o patrimônio histórico e cultural (material e imaterial) de uma cidade/região, permitindo conhecer a sua história e a história de sua região. A história local é um “princípio metodológico capaz de aproximar o aluno de seu cotidiano da sua família, dos conhecidos enfim, da sua comunidade, pela possibilidade de identificação das características do processo histórico particular da comunidade” (MACHADO, 1999, p. 214).

Possibilitando a percepção de que todos são sujeitos históricos, a história local promove a valorização da cultura local e auxilia na construção de identidades, tanto individuais quanto coletivas. Nesse ponto destaca-se a importância do ensino de história do Amazonas nas escolas públicas estaduais do estado, para que os alunos não apenas conheçam o passado do local em que vivem, mas que possam até mesmo se perceber como sujeitos históricos, assim como os antepassados que construíram a história do estado que vivem.

O ENSINO NO AMAZONAS

Tendo em vista que, como citado anteriormente, o percurso histórico do Amazonas foi (e é!) diferente do restante do país, a nossa preocupação quando aqui chegamos para exercer a docência na educação básica foi de conhecer a(s) história(s) do estado. A nossa formação acadêmica foi realizada no Nordeste, e nenhuma das disciplinas cursadas na graduação ou no mestrado abordavam especificamente a história da região norte

do Brasil, e consequentemente nenhuma referência à história do Amazonas.

Durante o percurso da graduação tivemos contato apenas com dois acontecimentos e processos históricos da Região Norte do Brasil: o movimento da Cabanagem, ocorrido no período 1835-1840 e os períodos denominados até então como “ciclos da borracha”, em fins do século XIX e início do século XX, especificamente no tocante a *Belle Époque* e a construção dos teatros nas cidades de Manaus e Belém.

Nossa preocupação em estudar a história do Amazonas para lecionar os processos históricos do Estado se transformou em perplexidade, pois, ao chegar em sala de aula e percebemos que a história do estado não é ensinada nas escolas públicas estaduais, ao menos na grande maioria delas, tendo em vista que não realizamos uma pesquisa em todas as escolas da capital, essa constatação se refere a 06 (seis) escolas nas quais trabalhamos ao longo de 06 (seis anos). Acreditamos que esse fato contribui diretamente para a dificuldade de construção de uma memória histórica local, e na construção da(s) identidade(s) individual(is) e coletiva(s) das novas gerações amazonenses.

As escolas do estado já tiveram em seus currículos a disciplina de História do Amazonas. A lei estadual nº.1.906/89 determinou a obrigatoriedade do ensino da disciplina de História do Amazonas e a de Geografia do Amazonas nas escolas de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio) no estado. Na busca pelo cumprimento dessa lei, as escolas passaram a ofertar essas disciplinas, porém sem proposta curricular específica, apenas a partir dos conhecimentos do professor e dos materiais didáticos que tinham a disposição.

Esse panorama veio a ser modificado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Lei nº.9.394/96, que estipulou a carga horária para a disciplina de história em 120 horas para o ensino fundamental e 80 horas para o ensino médio. Com a justificativa de adequação a LDB e da ausência de diretrizes para aplicação da lei 1.906/89, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), por meio da resolução 98/97, tornou o ensino das disciplinas de História do Amazonas e a de Geografia do Amazonas facultativo, determinando que os conteúdos programáticos das mesmas fossem acoplados às disciplinas de História e Geografia que já faziam parte do currículo anteriormente.

Essa resolução do CEE/AM foi decisiva para que o ensino de História do Amazonas não ocorresse nas escolas públicas estaduais. Com a perda da obrigatoriedade do ensino da disciplina em questão, os professores de história da SEDUC-AM tiveram um aumento do conteúdo curricular a ser ministrado, sendo privilegiado a história eurocêntrica e uma história “nacional”, em detrimento de uma história regional e local.

Essa escolha por uma história europeia e de acontecimentos centrados em outras regiões do país permanece até a atualidade e não se deve a escolha pessoal dos professores, mas sim, direcionada pela SEDUC-AM e estão presentes tanto na proposta curricular do Ensino Fundamental, de 2010, quanto na proposta curricular do Ensino Médio da SEDUC-AM, de 2012, bem como na proposta curricular de jovens e adultos, essa de 2015, que carece de conteúdos programáticos relativos à história do Amazonas, inexistentes nessas propostas curriculares.

Concomitante a ausência de conteúdos curriculares específicos sobre história do Amazonas nas propostas curriculares da SEDUC-AM, nos livros didáticos não é diferente. Os livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), em sua grande maioria são livros

produzidos por empresas do sudeste do Brasil, que privilegiam a história daquela região do país, produzido para uma população urbana, sendo, muitas vezes o único material didático que o professor possui a sua disposição, deixando uma lacuna no que se refere às necessidades dos alunos amazonenses.

O atual formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também contribui para que o ensino de História do Amazonas não ocorra nas escolas da SEDUC/AM, pois, sendo ela uma prova realizada em âmbito nacional, suas questões têm como foco uma história “nacional”, as especificidades da região e do estado, bem como o percurso histórico amazonense não são evidenciados. Um indicador importante para as escolas de ensino médio é a aprovação nos vestibulares e as notas conquistadas pelos alunos no ENEM. E para isso, o professor é cobrado a ser o mais “conteudista” possível, abordando em sala de aula os assuntos que provavelmente estarão no exame supracitado.

NOSSA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Em 2016, nosso primeiro ano de prática docente no Amazonas, numa escola de administração compartilhada entre a SEDUC-AM e a Polícia Militar do Amazonas (PM-AM), lecionando para turmas da 2ª e 3ª séries do ensino médio, nos encontramos num dilema. Os alunos relatavam a necessidade de estudar em um cursinho pré-vestibular (nem todos dispunham de recursos financeiros para tal) para lograrem êxito nas provas do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e do Processo Seletivo Contínuo (PSC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pois essas provas tinham questões com temáticas relativas à história do Amazonas, algo que eles não viam na escola, precisando, para isso, estudar em cursinhos da iniciativa privada.

Diante desse fato, conversamos com a coordenação pedagógica da escola e solicitamos autorização para tentar suprir essa lacuna, sem ônus para escola ou prejuízo aos alunos. Os conteúdos curriculares da proposta curricular do ensino médio da SEDUC-AM seriam ministrados normalmente, e seriam acrescidas as temáticas sobre História do Amazonas. Propomos um rodízio entre as turmas para que as mesmas tivessem 01 (um) tempo de aula a mais por semana (6º tempo de aula), e nos dispusemos a irmos para sala de aula em tempos de aula que estivéssemos em Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), bem como em alguns sábados, quando necessário.

Como acordado com a coordenação pedagógica, e na tentativa de suprir a lacuna na formação dos alunos, refizemos o nosso planejamento dos 3º e 4º bimestres letivos, inserindo as temáticas de História do Amazonas, presentes nos editais do SIS da UEA e do PSC da UFAM para aquele ano.

Para atingir esse objetivo, foi necessário a compra de obras historiográficas específicas sobre história do Amazonas e ensino de história do Amazonas, sem repasse de custos a escola, SEDUC-AM ou aos alunos, bem como a disponibilização de tempo (após o horário de trabalho) para leitura das obras, transposição didática e produção de material didático para ser disponibilizado aos alunos.

Na tentativa de dirimir a ausência de materiais didáticos referentes à História do Amazonas, elaboramos uma apostila com os conteúdos presentes no edital do SIS e do PSC do ano de 2016. Essa apostila

possuía, além de textos, mapas e questões dos anos anteriores do SIS e do PSC para que os alunos tivessem contato com o estilo das questões que eles encontrariam ao fim do ano nas seleções para o ingresso no ensino superior do estado.

A coordenação pedagógica e a gestão da escola optaram em não permitir o uso do material produzido, motivados por questões pessoais de não aceitação de enfrentamentos de nossa parte na defesa dos direitos constitucionais dos alunos, chegando a nos “orientar” (leia-se ordenar) a sequer disponibilizarmos o material produzido para os e-mails das turmas. Essa recusa se deu de forma autoritária, não levando em consideração as necessidades dos alunos e o impacto positivo que o acesso a esse material, bem como as aulas gratuitas sobre a temática em questão afetariam positivamente a preparação dos alunos.

Essa experiência nos fez refletir sobre os meandros que permeiam as intuições públicas de ensino no estado do Amazonas e a sua influência para a (des)construção de uma história do estado, o (não) fortalecimento e a (não) afirmação da cultura regional a partir dessas práticas. O personalismo, as perseguições no trabalho, os assédios constantes, bem como o silenciamento da SEDUC-AM e da PM-AM com relação as denúncias feitas por nós e por dezenas de outros professores, além de denúncias feitas por pais, alunos e outros profissionais da educação redundaram em consequências de dimensões agigantadas, como o não acesso a conteúdos que auxiliariam muitos alunos da rede pública de ensino a ter acesso ao ensino público superior.

Alunos que por não possuírem condições financeiras para arcar com cursos preparatórios particulares foram grandemente prejudicados, devido ao autoritarismo e interesses pessoais de gestores, coordenadores, apoios pedagógicos, autoridades não civis e não preparados para lidar com a educação, que lhes negam direitos e roubam sonhos.

Muitos professores, ao assistirem episódios como o nosso, que infelizmente são mais comuns do que gostaríamos, são desmotivados a desenvolverem projetos ou terem iniciativas como a nossa, com medo de serem “silenciados”, sem justificativas educacionais. A história e a cultura do estado e da região que deixaram de ser ensinadas aos alunos que hoje, já adultos, exercem profissões, constituíram família, votam e são votados nas eleições, traz um apagamento do passado e constrói um futuro deficiente no que se refere ao conhecimento do seu passado, o que pode possibilitar a falta de respeito a ancestralidade e um forte apelo a um passado colonialista visto (e as vezes ensinado nas escolas) como perfeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Souza (2018) nos mostra a necessidade de uma sociedade conhecer o seu passado para compreender os verdadeiros responsáveis pelas desigualdades do seu povo. É a partir de uma análise sociológica que ele nos mostra que é um projeto político a perpetuação do abismo social nacional presente em nossa realidade há séculos e apreender isso pode ser o caminho de saída do que ele denomina de “sociologia do vira lata”. Nas aulas e projetos que já desenvolvemos no estado, percebemos a referência dos alunos a uma ancestralidade europeia em detrimento do passado indígena e em menor escala, africano no Amazonas. Idolatram os povos

que invadiram os territórios, estupraram, torturaram e assassinaram seus antepassados e não querem associação com seus verdadeiros ancestrais. Muitos alunos têm vergonha e chegam a “brigar” quando são apontados como indígenas ou descendentes desses. As escolas do Amazonas precisam trazer essas reflexões, a partir das histórias do seu povo para quebrar preconceitos e construir uma identidade regional socialmente referenciada.

O prejuízo de não conhecer a história do seu povo não pode ser mensurado, principalmente em se tratando do período de retrocessos em que o nosso país vem passando, de retorno aos extremismos políticos e ideológicos, negar à jovens o direito de ter acesso a História regional e local (e a sua própria história), se constitui num crime contra a humanidade.

Mesmo não sendo a realidade de todo o Amazonas, os saberes tradicionais das populações que convivem com as águas, os povos das florestas, dos solos de várzea, de terra firme, e os ribeirinhos da Região Amazônica precisam ser valorizados, é preciso que esses assuntos sejam ensinados nas escolas do estado, os amazonenses precisam entender que,

Para populações humanas que manipulam o ambiente, cujos saberes estão nos ecos ancestrais, o ponteiro do relógio é marcado pelos assobios dos pássaros que migram nas duas estações (cheia e seca). As famílias sabem o tempo de “brocar ou derrubar o roçado novo” na limpeza da área do plantio, nas praias que se foram quando as águas começam a descer. Elas transitam numa esfera de trezentos e sessenta graus, cuja bússola é a água, e os sons dos remos no pavê da canoa ou do **rabetinha** (motor de quatro tempos) conduzem as famílias da margem sul à margem norte do rio, uma vez por ano, ou vice-versa (SILVA, 2016).

Esses conhecimentos são realidades específicas da Região Amazônica e se os amazonenses não dominarem esses conhecimentos e não valorizarem a sua cultura e os costumes da ancestralidade do seu povo, bem como a realidade de boa parte dos moradores do interior do estado, não vão conseguir se posicionar politicamente para defender seus costumes frente a invasão globalizante dos costumes e práticas que tendem a homogeneizar e formar uma “cultura mundial”.

O desconhecimento sobre a história do seu local e da sua região é propiciadora da não percepção dos indivíduos sobre também serem sujeitos históricos, o que é fortalecido com o desconhecimento dos patrimônios históricos e culturais da região, uma vez que a falta de educação patrimonial nas escolas se soma a esse quadro alienador no que se refere a História do Amazonas. A não percepção do percurso histórico de seu local/região faz com que o indivíduo não entenda a importância desses espaços e a sua importância para a história nacional e global.

E quando pensamos em história e patrimônio é preciso que junto as análises venham também uma profunda reflexão acerca dos processos que fizeram um e não outro objeto, expressão, ação e momentos serem eleitos como tal, pois o patrimônio de uma sociedade é um jogo de escolhas sobre aquilo que lhe é mais representativo num dado momento.

Para os alunos é importante compreender que esta escolha depende das relações sociais constituídas no interior da sociedade, o que significa relações de força e de hegemonia, compreendida, esta última, como a capacidade que um determinado grupo tem de mobilizar a maior parte da sociedade, ou toda ela, em torno de seu projeto, pautado, sobretudo, no convencimento, não na força física (GRAMSCI, 2001).

Ao longo dos últimos anos algumas tímidas iniciativas foram pensadas pela SEDUC-AM para inserção dos conteúdos da História do Amazonas nas escolas da SEDUC-AM. Dentre essas iniciativas, podemos destacar:

- O Programa “Amazonas Didático” e a produção de livros didáticos;
- A criação da Editora Educação Amazonas;
- Parceria com a UFAM e com a UEA;
- Publicação da Revista “Os pequenos detetives da história: o chão da estrela” (específico para o 6º ano do Ensino Fundamental e para a 1ª série do Ensino Médio).

Contudo, mediante a história política estadual, principalmente no que se refere ao período 2016-2021, período no qual no estado do Amazonas se alternaram na chefia do executivo estadual 04 (quatro) governantes diferentes, com projetos políticos e interesses específicos, muitas vezes opostos, que nomearam 8 secretários de educação em todo período, o que fez com que esses projetos não tivessem continuidade ou fossem postergados para um futuro incerto, deixando de lado a melhoria para os alunos amazonenses e engavetando ideias que poderiam revolucionar a história da educação do estado. Concluimos reforçando a importância de um povo conhecer a sua história e passar esses conhecimentos para as próximas gerações, tendo a escola um papel primordial para o acesso a esses conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Torna obrigatório o ensino de história do Amazonas para 1º e 2º graus da rede Particular e Oficial de ensino da Capital e do Interior. **Lei 1.906**. 21 jun. 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 98**. 19 dez. 1997.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano**. Manaus: SEDUC, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. Manaus: SEDUC, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. Manaus: SEDUC, 2015.

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. **Várias histórias**, v. 22, n. 36, dez., 2006. p. 460-475.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício do historiador. São Paulo: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394**. 20 dez. 1996.

MACHADO, Ironita A. Policarpo. O currículo de história. In: DIEHL, Astor Antonio. (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: EDIUPF: 1999, p. 111-227.

PRIORI, Angelo Aparecido. Desvendando as redes da memória local: ensino de história e vida cotidiana. In: SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. R. (Org.). Perspectivas do ensino de história. **Anais do III Encontro**

Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos quatro ventos, 1999. p. 605-609.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990. p. 219-242.

SILVA, Carlos Augusto da. (2016). A história das populações tradicionais na Amazônia e a terra como patrimônio cultural. In: BORGES, Heloisa da Silva. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). **Trabalho e educação do/no campo**: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: FUA, 2016. p. 13-37.

SOUZA, Jessé de. **Subcidadania Brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Lisboa: LeYa, 2018.

CAPÍTULO 08

APRENDENDO COM A PRÁTICA: COMPREENDER A OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA PELO CAPITALISMO A PARTIR DA EXPOSIÇÃO DE PRODUTOS OBSOLETOS

*Bárbara Caroline Guimarães Sales Lizardo
Danilo Machado da Silva
Marilene Ferreira Lobo*

INTRODUÇÃO

Trabalhar com objetos reais, palpáveis é um rico recurso didático em qualquer disciplina para fugir do imaginário. Fazer algo que possam evitar o cotidiano é desafiador tanto para o aluno como para o professor. Na Geografia, a imagem é a ferramenta básica de representação e comunicação. Sua utilização em sala de aula é de fundamental importância para a compreensão dos conteúdos trabalhados, pois aumentam a motivação, aguça a curiosidade e o senso crítico dos estudantes.

Quando a imagem é real, o resultado do processo ensino aprendizagem é mais eficaz. Nesse sentido, buscou-se um aprofundamento nas reflexões de (ALVES, 1995, p. 156), “mas, eu creio que só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer. Sendo assim, na atividade aqui descrita foi realizado um momento prazeroso e recheado de aprendizado.

Uma proposta de ensino significativo envolve as duas partes do trabalho no ensino-aprendizagem: o professor e os alunos. O professor, neste sentido, é visto como um pesquisador em sala, estudando o padrão de aprendizagem de comportamento e reação de todas as turmas envolvidas diretamente na ação, assim como também na participação do público visitante.

O aluno é o agente direto e envolvido na ação, dele depende o resultado do trabalho. Portanto é de suma importância que ele esteja comprometido, envolvido e motivado a executar tal tarefa.

Com esta visão de envolvimento e motivação é que foi proposto aos alunos do 9º ano da EETI Bilíngue Professor Djalma da Cunha Batista uma atividade didático-pedagógica com a finalidade de conhecer na prática como acontece a obsolescência programada pelo capitalismo.

Sabemos que o capitalismo utiliza diversas formas de obsolescência para induzir a sociedade ao consumo, encurtando assim o ciclo produtivo do capital. Desse modo, orientado pela lógica da lucratividade, o capital só enxerga possibilidades de sua produtividade sem avaliar suas consequências. Fazendo com que sua vida útil seja reduzida, os bens duráveis se desgastam mais rapidamente e o capital tenha um aumento artificial na demanda.

Segundo Layrargues (2005, p. 03), “a obsolescência ocorre quando um produto se torna ultrapassado ou desatualizado, apesar de poder continuar a ser usado”. Neste sentido, a obsolescência se tornou programada gerando a indução de consumo de produtos ainda utilizáveis. Este conceito tem sua manutenção em torno de um ciclo de consumo e da substituição de produtos. O novo tornasse ultrapassado e obsoleto em pouquíssimo tempo, o que gera uma maior necessidade de consumo pelas pessoas.

Portanto, é de fundamental importância que os alunos adquiram conhecimentos básicos sobre o sistema capitalista e sua atuação desde a educação básica escolar, visto que o ponto crucial deste trabalho é a compreensão e habilidade de entender sua atuação e os resultados apresentados por esse sistema.

Considerando a importância deste tema o presente trabalho apresenta um relato de experiência vivido na EETI Bilíngue Professor Djalma da Cunha Batista nos anos 2016 a 2019 com as turmas de 9º anos na disciplina de geografia. A temática trabalhada tem como objetivo principal mostrar na prática como funciona a obsolescência programada pelo capitalismo a partir da exposição dos produtos obsoletos. O método de pesquisa utilizado foi o quali-quantitativo, tendo como metodologia a pesquisa – ação definido por (GIL, 2002, p. 55 apud THIOLENT, 1985, p. 14)

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa – ação e a observação dos alunos foram desenvolvidas em cinco etapas distintas onde cada uma delas levava o aluno a uma melhor compressão do tema trabalhado. Gerando assim resultados satisfatórios ao término do trabalho.

PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

É evidente e de fundamental importância a utilização de novas estratégias didático-pedagógicas, que venham transformar as aulas ou momentos de lazer e descontração dos discentes em algo significativo. Esses momentos devem oferecer incentivos, aguçar a criatividade e estimular o aprendizado, visando sempre a renovação e inovação do pensamento crítico de cada sujeito envolvido na ação.

Dentro dessa perspectiva ao me deparar no primeiro bimestre com o conteúdo sobre “Guerra Fria” inserido no livro didático “Expedições Geográficas” adotado na escola durante aquele ano, comecei a idealizar a atividade. Era preciso fazer uma abordagem simplória e introdutória sobre a diferença de capitalismo e socialismo, então pensei em fazer algo que mostrasse de fato o que é o capitalismo e sua atuação no nosso dia -a- dia.

Socializei a ideia com outros professores de geografia, inclusive com a professora Bárbara Lizardo que naquele ano dividia a disciplina junto comigo na escola. Ela elogiou a ideia e complementou o raciocínio com sugestões enriquecedoras para o desenvolvimento da ação. Essa parceria foi de extrema importância para a execução e sucesso do trabalho.

A proposta de ensino significativo e cognitivo apresenta ao professor desafios de ordem pedagógica a serem enfrentados a cada experiência-aula. Surgem então os questionamentos sobre os objetivos que se tem ao ensinar, bem como o que se pretende alcançar com a proposta de ensino. Tendo todo esse planejamento traçado os resultados serão favoráveis.

Mesmo diante de uma incerteza, sempre nos vem a ousadia de tentar, (re)inventar, adaptar e acreditar que a ação será bem-sucedida, desde que haja um envolvimento cognitivo da ação perceptível e sensível, entre

o indivíduo e as formas resultantes do contato com as imagens e objetos.

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. (...) Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si (LOPES, 2017, P. 40, apud FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 76).

Sendo assim, foi nítido que a ação desenvolvida utilizando objetos do nosso cotidiano, associada a uma breve pesquisa sobre a utilização do produto, foi de suma importância para que os alunos pudessem conhecer e entender na prática o que é a obsolescência programada pelo capitalismo e na oportunidade, ensinarem de modo bem simplório o tema abordado para aqueles que prestigiaram a exposição.

Desde a Revolução Industrial, a relação entre consumo, indivíduo e sociedade tem gerado grandes impactos ambientais e econômicos. Precisávamos entender na prática como tudo isso funciona. Para mover a sociedade de consumo precisa-se o tempo todo criar o desejo de novos produtos para substituir os já existentes e foi estudando, pesquisando que os alunos entenderam como de fato isso acontece dentro das fábricas e no nosso cotidiano, induzindo a sociedade a cada dia consumir mais e mais.

Entenderam como o fabricante consegue em tão curto espaço de tempo tornar o produto obsoleto e retirar do mercado. Em alguns casos, os produtos permanecem a venda, porém é desvalorizado, tornando-se ultrapassado e substituído por uma versão atual. Em virtude desses fatos o consumo acentuado gera um grande descaso, provocando consequências sociais e ambientais causadas por esse consumismo desenfreado.

A cada dia, de forma intensa, somos colocados à prova do mais alto consumo e descarte dos produtos, que com o apoio da mídia, tornam-se obsoletos antes de perderem suas características funcionais. É o sistema capitalista formando seus consumidores eternos.

Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de fazer com que os alunos entendessem toda essa lógica capitalista e sua ação no mundo globalizado. O trabalho foi idealizado e colocado no planejamento do primeiro bimestre com data já estabelecida para a realização da exposição. Com o apoio da equipe pedagógica esse trabalho vem sendo realizado desde o ano de 2016, sempre ao término do primeiro bimestre, e contando como a terceira nota da disciplina de geografia. Desde então a ação passou a fazer parte do calendário de atividades anuais da escola. A data para realização do evento acontece sempre durante a semana pedagógica de cada ano.

ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES NA AÇÃO

Com toda a modernização e dinâmica do século XXI, vem também a mudança no papel do professor, principalmente o professor das ciências humanas, que são disciplinas sociais e tem um papel fundamental que é despertar na sociedade um caráter de conscientização política, social e econômica, assim como também o dever de despertar no discente o senso crítico sobre determinados assuntos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998, p. 123) afirma que: “pelo estudo da Geografia os alunos podem desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade”. Para isto, o professor tem um papel fundamental, que é promover uma mudança na prática de ensino, fazendo com que o aluno aprenda a aprender, despertando nele o interesse por cada disciplina. Para isso, é necessária a adaptação e a utilização de novas técnicas didático-pedagógicas que envolva e atraia o aluno.

A inexistência de uma (co) relação dos conteúdos ministrados em sala de aula com o seu cotidiano, sua realidade vivida, dificulta o alcance do principal objetivo da geografia que é a formação de sujeitos críticos e criativos e, para tanto, é essencial que os alunos consigam fazer a comparação dos conteúdos para que, haja a compreensão do assunto abordado. É preciso que esses alunos se sintam elementos integrantes do espaço ao qual estão inseridos, interagindo e interferindo na organização dele.

Desse modo, o conteúdo passa a fazer sentido para o aluno, e este, por sua vez passará consequentemente a se interessar pela ciência geográfica. Se estas correlações de fato, se fizerem presentes no cotidiano escolar, a geografia será ministrada em sua totalidade e passará a fazer sentido para os estudantes, perdendo, assim, o conceito de “disciplina sem importância” simplória ou decorativa, que tanto vem sendo propagada.

Foi através desta aula diferenciada que os alunos começaram a entender e conhecer melhor a atuação da geografia, começaram dar um novo conceito a mesma quando perceberam que não se tratava de uma disciplina meramente decorativa, mas de uma ciência que alia o seu conhecimento as práticas do dia a dia para melhor explicar seus conteúdos.

Muitos alunos não sabiam o significado da palavra “obsoleto”, ao ouvirem a primeira explicação já fizeram associação as coisas velhas, antigas que já não se usava mais. Porém, não faziam ideia o motivo pelo qual esses produtos foram sendo substituídos ao longo do tempo. Desconheciam todo o processo e a lógica do capitalismo e sua atuação sorrateira.

Inicialmente, tiveram o desconforto e o medo do novo, atitude normal quando se vive em um sedentarismo educacional. Mudar exige ousadia, desafio, e essa foi a proposta feita àqueles alunos. O desafio foi aceito, abraçado com muito empenho e dedicação, garantindo a exitosa atuação de cada um dos envolvidos na atividade.

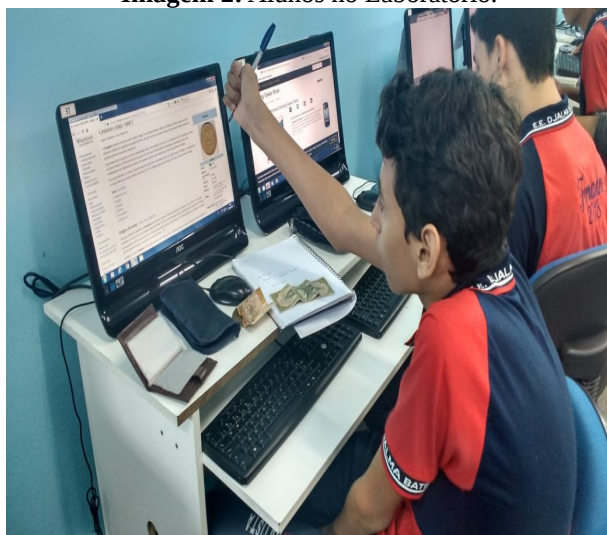
Os alunos pesquisaram a história do produto escolhido por eles, conforme imagem 01 e 02, alguns criaram uma ficha técnica do objeto e numa brilhante atuação explicaram para o público visitante o que é obsolescência programada pelo capitalismo.

Imagem 01: Pesquisa no Laboratório de informática.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Imagem 2: Alunos no Laboratório.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

No pátio da escola, auditório e laboratório de ciências foram expostos os objetos da **I amostra de produtos obsoletos** da EETI Bilíngue Professor Djalma da Cunha Batista, conforme Imagens 03, 04 e 05. O cenário organizado, os produtos expostos lado a lado, os alunos tensos, ansiosos, movidos por uma emoção quase indescritível, porém com a curiosidade aguçada para vivenciar pela primeira vez aquela ação. Com todos os sentimentos envolvidos deram conta de realizar de forma exitosa a exposição, que durante toda a tarde recebeu toda a comunidade escolar.

Imagem 03: Exposição da amostra de produtos obsoletos.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Imagem 04: Amostra de produtos obsoletos.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Imagem 05: Amostra de produtos obsoletos.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Os primeiros visitantes, foram as turmas dos 6º anos. Os pequenos se depararam com objetos que só viram em fotos ou na televisão, todos queriam tocar, mexer, ver e entender como funcionava. Exemplo disso eram as máquinas de datilografia e as máquinas fotográficas que ainda usavam filme em rolo.

Foi através da construção perceptiva e processual da construção do olhar geográfico enquanto experiência e conhecimento visual que eles foram entendendo um pouco sobre produtos obsoletos. A construção do olhar possibilita uma expansão do horizonte, leva o sujeito a enxergar além do cotidiano, do palpável. Proporciona ao sujeito questionamentos, onde este mergulha na subjetividade da paisagem a qual se depara.

O espaço de exposição se transformou em um local de troca de aprendizagem, de interação, de objetividade e subjetividade. Ali foi perceptível a grandiosidade e importância do momento. Estar diante do próprio objeto, ter ele materializado diante de si levou aqueles alunos a muitos questionamentos que até então seriam irrelevantes.

É notório que cada indivíduo tem suas reações e leituras de cada um dos objetos, onde as ideias iniciais são sempre problematizadas a partir do seu mundo particular, hábitos e conhecimento, propiciando uma forma de compreensão imediata e diferenciada a cada um dos sujeitos.

Ao final da exposição estavam completamente exaustos, roucos, porém satisfeitos com a atividade. Muitos relataram que tiveram a oportunidade de sentir na pele o que é ser professor. Ter que explicar determinado conteúdo com a missão de fazer com que o aluno consiga compreender e aprender. Durante a exposição muitas vezes as explicações tiveram que ser repetidas com um tom de voz elevado na tentativa de ofuscar o barulho e fazer com que a informação chegasse de forma clara a todo o público que se fazia presente, a voz muitas vezes tinha que ser compassada para garantir uma melhor absorção e entendimento do assunto abordado.

A Geografia, mais precisamente a geografia humana, tem o papel de promover na sociedade uma mudança comportamental, alicerçada em conhecimentos adquiridos ao longo do processo, assim como também trabalhar a criticidade dos fatos, assim como também, preparar o sujeito para a vida pós-moderna, onde ele possa perceber, compreender, encarar, aceitar e praticar as mudanças oferecidas por uma nova sociedade.

METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado trata-se de um relato de experiência com caracterização de estudo baseado nos princípios da pesquisa quali-quantitativa, uma vez que me propus a avaliar a qualidade do resultado dos trabalhos apresentados pelos alunos e com isso atribuir uma nota quantitativa que variava de zero a dez. Com isso procurei entender a relação ou a inter-relação dos alunos envolvidos na ação.

A prática desta atividade foi dividida em cinco etapas distintas. Inicialmente houve em sala de aula a explicação e diferenciação do sistema capitalista e o sistema socialista que são conteúdo da disciplina de geografia no 9º ano, segundo o currículo escolar enviando pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM). O conteúdo se encontra no primeiro capítulo do livro “Expedições geográficas” do Melhem Adas e Sérgio Adas, quando tratamos sobre a Guerra Fria.

Na segunda parte, com o intuito de contextualizar ainda mais o conteúdo sobre o capitalismo foi exibido o documentário *The Light Bulb Conspiracy*, onde durante a exibição foram feitas pausas para alguns comentários. Na terceira parte do projeto foi feita uma discussão e reflexão sobre o vídeo exibido na aula anterior, seguido de explicações e exploração do tema. Ainda nessa etapa foram direcionadas algumas perguntas aos alunos para que eles pudessem refletir sobre a obsolescência dos produtos. Algumas perguntas como: Você trocaria o seu celular por outro? Por quê? Mas o seu celular não está funcionando? Essas

indagações foram seguidas de exemplos de produtos do cotidiano que se tornaram obsoletos. No final foi solicitado que cada aluno pensasse e adquirisse um produto obsoleto para expor.

Na quarta etapa do processo os alunos já sabendo qual produto iriam apresentar, foram direcionados para o laboratório de informática a fim de realizar uma pesquisa sobre o produto escolhido desde a sua fabricação até a sua obsolescência. A intensão era que eles percebessem o aumento da tecnologia em um curto espaço de tempo, fazendo com que os produtos sejam renovados numa velocidade assustadora e assim substituídos por outros produtos ou versões atualizadas.

E por fim a exposição dos produtos obsoletos realizada no pátio da escola, onde os alunos tiveram a oportunidade de mostrar na prática o que é a obsolescência programada para toda comunidade escolar permitindo que o aluno se sentisse inserido nesse processo.

Durante a exposição foram feitas abordagens ao público visitante com os seguintes questionamentos: Você sabe o que é um produto obsoleto? Sabe o que é obsolescência programada? Você se acha consumista? Que necessidade você sente de trocar o seu aparelho celular? Mas o seu aparelho celular não está funcionando? Você lembra quais móveis, aparelhos eletroeletrônicos e utensílios já foram trocados na sua casa, por quê? Àqueles que não sabiam o que era consumismo recebiam uma breve explicação sobre o assunto. A partir dessas perguntas o aluno já começa a relacionar o conteúdo com sua vida cotidiana e a conversa torna-se melhor e mais compreensível.

A exposição teve duração de aproximadamente 120 minutos, possibilitando ao aluno se perceber inserido dentro do processo e entender algumas mudanças econômicas, sociais e ambientais acarretadas pelo sistema capitalista.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As informações e interpretações que fizemos sobre o tema “Aprendendo com a prática: compreender obsolescência programada pelo capitalismo a partir da exposição de produtos obsoletos.” revelou que constitui um assunto polêmico sobre a nossa maneira de consumir assim como também sobre as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo que são acarretadas a partir desse consumo exagerado provocado pelo capitalismo.

A amostra despertou o entendimento de muitos alunos que ainda não tinham conseguido compreender com clareza o assunto abordado. Com o trabalho executado foi possível entender melhor o que realmente é a obsolescência programada dos produtos, e como a sociedade é influenciada a consumir não pela necessidade, mas pelo status social ou por ser forçada de maneira indireta pelo sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a obsolescência programada evidencia a necessidade do homem repensar a sua prática de consumo para evitar o esgotamento dos recursos naturais e redução da produção de resíduos. Porém, essa

redução é bem dialética quando se fala sobre capitalismo, pois se as pessoas não compram a economia não cresce, e dentro do sistema econômico é sempre visado o lucro, pois ele é a lógica do capitalismo.

Um das medidas adotadas pelo capitalismo para incentivar a sociedade a consumir cada vez mais é diminuir a vida útil dos produtos para aumentar as vendas e com isso acelerar a economia.

A dialética deste trabalho se constrói interdisciplinarmente utilizando as várias ciências do saber, como a percepção, criticidade, geopolítica, abrangência territorial e as mudanças sociais e econômicas da sociedade dentro do conhecimento de geografia. O período a qual os eventos acontecem dentro da história, a compreensão e interpretação dos acontecimentos atentando o aluno para o português, assim como também os impactos ambientais causados pelo autoconsumo da sociedade no meio ambiente que poderá ser trabalhando principalmente dentro do conteúdo de ciências.

Em relação ao papel do professor, esse é o ponto central do processo, quanto ousou a lançar um desafio aos alunos e se colocou na condição de problematizador – propositor de problemas, porém também de mediador entre a linguagem proposta e a interpretação do aluno.

Nesta perspectiva, avalio significativa e exitosa a ação nas diversas respostas obtidas que se organizaram no tempo de construção da ação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 173 p.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental**. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LOPES André Camargo, SILVA Renan dos Santos, DORO Thais, KIKUMOTO A. Hamada, CONSELVAN S. Ortiz, CASTILHO V. Bardi. Formação docente em campo: uma experiência pedagógica e frutiva da galeria de arte à sala de aula. **Revista educação, artes e inclusão**, Santa catarina, v. 13, n. 1, p. 33-58.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.

CAPÍTULO 09

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS

Daniel Nascimento-e-Silva

Deuzilene Marques Salazar

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira

INTRODUÇÃO

A gestão democrática constitui-se um dos princípios fundamentais para a educação pública sendo efetivada pela participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Compreendemos que se trata de um processo político que possibilita o planejamento participativo para assegurar a aprendizagem dos discentes bem como superar os desafios contemporâneos da educação brasileira.

A proposta desenvolveu-se como uma das atividades da disciplina Organização e Memória dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e teve a seguinte questão norteadora: como os espaços pedagógicos desenvolvem a gestão democrática do ensino em uma perspectiva de educação integral?

Configurou-se como objetivo principal identificar os elementos constituintes da gestão democrática no ensino em um espaço pedagógico da rede pública da cidade de Manaus. Para isso, realizou-se uma incursão ao espaço pedagógico da Escola Municipal Professor Waldir Garcia (EMPWG), tendo em vista ser esta referência na proposta de “Escola Transformadora”, com o intuito de observar os aspectos da organização do espaço pedagógico relacionados ao planejamento, as relações entre a comunidade escolar, as práticas organizacionais e educativas e à diversidade. Além da observação do espaço pedagógico, o relato da Gestora da Escola durante a incursão pedagógica assegurou informações relevantes para a composição desse artigo.

O artigo está dividido em três partes, esta introdução que busca elucidar a temática, o objetivo do estudo e os motivos que despertaram o interesse dos autores pela análise desse espaço educacional. A primeira seção que contextualiza a trajetória da EMPWG para o formato de gestão que tem hoje. A segunda seção que trata da organização pedagógica e revela os achados da incursão e das leituras bibliográficas. E por fim as considerações finais, que trazem as compreensões sobre o processo educativo e formativo desenvolvido na escola investigada.

CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

O contexto histórico-social indica circunstâncias ou fatos relacionados a um determinado cenário. Nesse caso específico, elegeu-se importante contextualizar o espaço pedagógico em estudo, com o objetivo de estabelecer relação entre os elementos históricos-sociais e as mudanças ocorridas.

A Escola Municipal Professor Waldir Garcia iniciou suas atividades educativo-pedagógicas em 1986, com o nome de “Centro Comunitário Manoel Ribeiro”, atendendo às solicitações feitas pela comunidade, através da sua representante, a irmã Maria do Rosário, pertencente à Congregação Adoradoras do Sangue de Cristo. Essa construção foi resultado das reivindicações e da luta de uma comunidade que sonhava em ter uma escola de Ensino Fundamental no seu bairro.

A escola fica localizada no bairro São Geraldo, em Manaus e por muito tempo esteve ladeada por famílias ribeirinhas, e também pelas famílias das ruas do bairro, atendendo boa parte da demanda de vagas para os anos iniciais daquela comunidade. Sua estrutura física é composta por nove salas de aula, uma biblioteca, consultório odontológico, central de recursos, cozinha, refeitório, quadra esportiva, e jardim externo, onde se cultiva a horta. Sua proposta pedagógica, até pouco tempo, era baseada estritamente na proposta tradicionalista, com valorização da disciplina e hierarquia.

Com a remoção das famílias da margem do igarapé da Cachoeira Grande, ao longo de quase cinco anos, a evasão forçada e o consequente processo de esvaziamento da comunidade tiveram rebatimento direto na vida da escola. Ao longo desse período a perda do alunado chegou a 60% da matrícula (entre 2012 e 2016). Em termos absolutos, foram desvinculadas mais de quatrocentas crianças desse espaço educativo. A escola teve suas atividades afetadas, ameaçadas e, inclusive, havia a pretensão de encerramento de suas atividades. É com essa fala que a gestora da escola, a Sra. Lúcia Cristina, começou a apresentação da EMEF Waldir Garcia para a turma de 2018 do mestrado do ProfEPT, em visita realizada em maio de 2019.

No relato da gestora, constata-se movimentos de resistência da gestora, dos professores e da comunidade escolar para afirmar a sua importância naquela localidade, atendendo os filhos dos remanescentes daquela área e atraindo famílias de outras localidades, democratizando o seu *espaçotempo* e hoje se tornando uma importante referência de escola de educação integral no estado e no país. A escola precisou se reinventar de muitos modos, revendo e reconstituindo a sua identidade e seu projeto pedagógico. E assim manteve-se com muito esforço em funcionamento. Uma premissa que transpassa toda a sua história é o forte relacionamento com a comunidade.

Segundo relato da gestora, em 2015 a escola contava apenas com 105 alunos e quase experimentou a descontinuidade das atividades. O quadro era de altos níveis de evasão e retenção escolar, o que atrela à situação de vulnerabilidade socioeconômica das famílias da comunidade, que por vezes contava com o trabalho infantil para garantir a subsistência. Com a chegada do Programa Mais Educação e com a oferta de atendimento aos alunos no horário do contraturno, os índices de evasão e retenção foram diminuindo, o que não perdurou por muito tempo, devido ao corte do Programa.

Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação, diante da proposta de (re) formulação da educação para o município, apresentou à escola, o Coletivo Escola Família Amazonas – CEFA, dando início a uma parceria rumo à transformação nos moldes de educação praticados pela EMEF Waldir Garcia até então. O CEFA se constitui em um grupo independente formado por educadores, mães e pais que buscam uma educação mais justa, humana, solidária e democrática. Ele encabeça o movimento pela educação integral em Manaus como política pública apoiando escolas, seus/suas educadores/educadoras, mas, sobretudo,

destacando a atuação política dos sujeitos implicados nas práticas curriculares cotidianas (CEFA, 2017).

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PRINCÍPIOS DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

A educação integral, idealizada pelo CEFA e pela EMPWG, visa garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Ela vai muito além da ampliação da jornada e do tempo integral. Sua premissa é organizar espaços pedagógicos capazes de proporcionar ambientes de aprendizagem que desenvolvam os sujeitos em todas as suas dimensões, com o envolvimento de toda comunidade escolar. Para elucidar o que se entende por educação integral, realizamos um mapeamento na literatura sobre a definição desse conceito, que está apresentado no quadro 1.

Quadro 1: Conceitos de educação integral.

AUTOR	DISCUSSÕES
Cavaliere (2002)	a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sócio comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais;
Pattaro e Machado (2014)	A educação integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações.
Pattaro e Machado (2014)	O modelo que mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional.
Silva et al (2014)	Um processo formativo em jornada de tempo ampliado, com reorganização espacial da escola e ênfase pedagógica na diversidade/diferença cultural constituinte das culturas brasileiras(...) A educação integral é um processo no qual se pensa a formação global dos sujeitos, em que estes recebem uma formação para além da escola, estabelecendo conexões entre escola e seu entorno, “que prepara para a vida”.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Simões, Bocchini e Macedo (2018) apostam que os movimentos sociais – a exemplo do CEFA se constitui como “possibilidades de escola pública, a partir de um horizonte democrático e plural nas suas redes cotidianas de conhecimento, também estão propondo a realização de uma educação popular” (p. 175). Assim, o CEFA representa a discussão coletiva das possibilidades de educação contra hegemônica no contexto da educação pública na cidade de Manaus.

Nesse sentido, a EMEF Waldir Garcia, inspirada pela **Escola da Ponte**, uma instituição pública de Portugal, e apoiada pelo CEFA, foi a primeira escola da região Norte do Brasil a fazer parte da comunidade

das Escolas Transformadoras. O Programa Escolas Transformadoras é de iniciativa da Ashoka em articulação com o Instituto Alana.

Segundo site institucional, a Ashoka se define como uma organização sem fins lucrativos que “lidera um movimento global para criar um mundo no qual todas e todos se reconheçam como agentes de transformação positiva na sociedade”. Criada em 1980 na Índia e presente desde 1986 no Brasil, considerada a 5ª Organização Não-Governamental de maior impacto social no mundo, segundo a publicação suíça NGO Advisor.

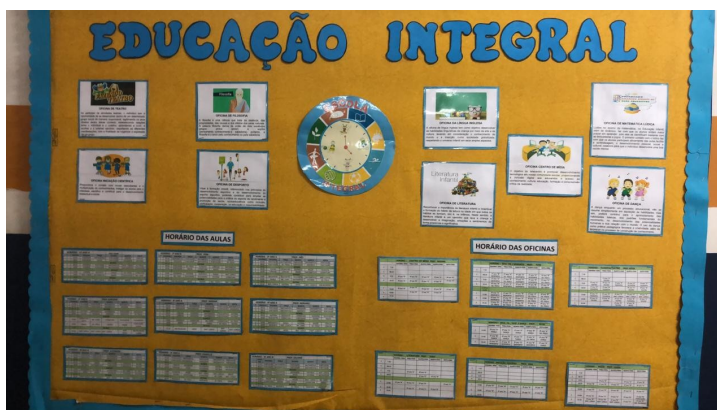
Em 2019, segundo consulta ao site, havia 280 escolas reconhecidas pelo Programa em 34 países, sendo 18 brasileiras. O programa Escolas Transformadoras é composto por uma comunidade formada por pessoas de diversas áreas, que possuem um interesse comum: mudar a conversa sobre educação. Integram esse grupo equipes de escolas, jornalistas, empresários, professores universitários, representantes do poder público e do terceiro setor e artistas que, por meio de suas ações, contribuem para a construção de um novo marco para a educação brasileira.

Figura 1: Coordenadora Pedagógica fazendo a exposição do funcionamento da EMPWG .



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2019.

A EMEF Waldir Garcia prevê um projeto formativo integral para todos os seus alunos e alunas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, protagonismo e prática cidadã das crianças. O CEFA, seu apoiador, tem como objetivo a construção de uma escola democrática, pública e fundamentada no conceito de educação integral. Dois princípios norteiam suas ações são: a **Gestão Democrática** das escolas, porque sem envolvimento da sociedade a escola não vai mudar e educar é tarefa de toda a sociedade; a criação de **Comunidades de Aprendizagem**, por considerar que o sistema educacional atual é ultrapassado, ineficiente e excludente.

Figura 2: Mural da organização dos horários das atividades.

Fonte: Registro fotográfico pelos autores, 2019.

Uma das principais premissas desse modelo de educação integral pautado na gestão democrática e nas comunidades de aprendizagem é o protagonismo infanto-juvenil dos estudantes. Para isso, existem atividades direcionadas aos educandos, como a elaboração de um projeto de vida, do plano de estudos individual, além da participação efetiva nas atividades coletivas da escola como assembleias, grupos de responsabilidade e oficinas. Nesse sentido, as crianças da Escola Waldir Garcia participam plenamente das decisões escolares e dos trajetos a serem percorridos em sua formação.

O acompanhamento mais aproximado do desenvolvimento dos educandos se dá através de grupos plurais. Esses grupos de tutorias são constituídos por seis a oito participantes. São comunidades de aprendizagens envolvendo todos os estudantes, pais e funcionários de todos os segmentos da escola (merendeira, serviços gerais, dentista, gestora, secretária etc.) Todos os que trabalham na escola são considerados educadores. Cada aluno tem um educador/tutor que é responsável em acompanhá-lo no dia a dia escolar.

Oliveira et al (2018) afirmam que os espaços de aprendizagem (EA) são locais onde o conhecimento é organizado física ou virtualmente e que tem como objetivo principal facilitar a aprendizagem. Assim, a escola pode ter diversos espaços de aprendizagem, como: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, auditórios, biblioteca, dentre outros ambientes físicos visivelmente destinados para tal, mas também os jardins, corredores, calçadas, gabinetes de trabalhos, cantinas e até instalações sanitárias são espaços perfeitamente transformáveis em ambientes de aprendizagem.

Essas tutorias têm como principais objetivos: produzir experiências de diálogo, estabelecer relações de confiança e amizade, autoconhecimento e aprendizagens que extrapolam o aspecto cognitivo, pois o foco são as interações entre os diversos protagonistas envolvidos no processo educativo. Possibilitando assim, uma cultura colaborativa de aprendizagem e comprometimento com a educação do estudante. Assim todos os tutores, independente da função/cargo que exercem na escola, assumem e desempenham o papel de educadores.

Outra atividade desenvolvida pela tutoria é a construção do projeto de vida. Cada tutorado tem o seu

diário, no qual escreve seus respectivos projetos. Ele atribui um sentido para o que está realizando na escola. Reconhecendo que a educação não é só para transmitir conhecimentos, mas através dela cria-se possibilidades para realização dos seus sonhos.

A segunda ação permanente da tutoria é participar dos grupos de responsabilidades. Cada tutor e os tutorados são responsáveis em realizar uma tarefa para cuidar do ambiente escolar no decorrer da semana, como por exemplo: cuidar da horta, receber aos visitantes, limpeza do refeitório, clube da leitura, organizar o acesso ao Telecentro na hora do recreio etc. Assim o grupo planeja ações coletivas que irão exercer nas suas respectivas responsabilidades.

Simões (2017), mãe, professora e membro do CEFA, escreveu um artigo no blog do CEFA onde cita que o processo de criação curricular da escola Waldir Garcia tem buscado:

O desenvolvimento das atividades de tutoria de estudantes e de educadores como *espaçotempo* de encontro, escuta, estabelecimento de vínculos de confiança e de aprendizagens mútuas entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto; a organização dos grupos de responsabilidade como possibilidade de realização de atividades diversas e de projetos indicados pelas próprias crianças; a elaboração dos roteiros de estudo como uma nova dinâmica de organização dos conteúdos do núcleo comum do currículo do ensino fundamental, também gerando um repensar sobre as práticas de avaliação e autoavaliação das crianças e com as crianças; das novas possibilidades de relacionamento com os territórios educativos por meio das experiências de deslocamento e de integração dos espaços escolares com os demais espaços públicos do bairro e da cidade e das formas de organização e desenvolvimento do conjunto de oito oficinas que compõem a chamada “parte diversificada” do currículo.

A gestora Lúcia, em artigo publicado na revista Nova Escola, em outubro de 2018, aponta que após dois anos de realização das tutorias, qualitativamente elas trouxeram os seguintes ganhos para a comunidade escolar: reduziu as faltas dos alunos; envolveu ativamente a participação dos comunitários, estudantes, pais e funcionários nas atividades realizadas na escola; promoveu a interação e entrosamento entre família-escola-comunidade e melhoria da convivência no contexto escolar, que se deu através da criação democrática das regras de convivência; intensificou o exercício de experiências democráticas e de diálogo; proporcionou um acompanhamento personalizado dos estudantes e funcionários; favoreceu as relações horizontais entre os funcionários, estudantes, pais e comunitários, acabando com o distanciamento resultante da hierarquia; articulou saberes, conhecimentos e experiências com toda comunidade escolar; criou a cultura e rotina de estudo entre os alunos e funcionários de todos os segmentos da escola, que fortalece os fazeres da comunidade escolar; possibilitou a formação de saberes, visando a cultura colaborativa e profissional da comunidade escolar, para que todos se sintam comprometidos com a escola.

Vale citar que a escola não é a única, das escolas públicas de Manaus que busca implementar esse modelo de educação. Temos também a EMEF Professora Maria das Graças Andrade Vasconcelos e CMEI Hermann Gmeiner, por exemplo. Cada uma com suas especificidades, táticas e estratégias diferentes, mas ideais em comum. A crença que motiva é em uma educação emancipadora, libertadora e que ajude a transformar a realidade. Assim, sua proposta é pautada na empatia, na capacidade de escuta e na crença contra determinista de que não importa a origem das crianças, o seu destino não pode estar definido. Como afirma Lúcia Cristina, diretora da escola: “*Queremos que nossos alunos vençam as barreiras impostas por suas*

condições sociais para que tenham liberdade de escolha de seus caminhos”.

Outra base importante é o uso de metodologias inovadoras e democráticas mesmo com poucos recursos, em meio à simplicidade. Para tal, a comunicação torna-se essencial, tanto entre equipe escolar, como com a comunidade, pais, alunos. Esse modelo de escola não é possível sem a participação dos pais, afirma a gestora. A espontaneidade das crianças em realizar as atividades e sua opinião quanto aos procedimentos escolares são muito valorizadas.

As crianças são percebidas como sujeitos ativos do processo. Uma das primeiras atitudes ao adotar esse método foram as retiradas das carteiras, e a colocação de mesas redondas. O sinal foi substituído por música e as filas foram abolidas. Chamou-nos atenção ao adentrar as salas de aulas, na incursão, que não havia um professor na frente da turma ensinando, eles sempre estavam sentados à mesa com as crianças, em formato de círculo, facilitando seu aprendizado.

O novo Projeto Político Pedagógico – PPP teve como objetivo geral construir coletivamente espaço de diálogo, compreensão e aprofundamento dos princípios da educação integral, gestão democrática e participativa que respeita a individualidade e a diversidade com base em estudos, discussões e relatos, buscando a convivência com autonomia e do protagonismo de todos os participantes do processo.

O PPP da escola passou a fundamentar-se na perspectiva da Educação Integral que considera currículo, toda atividade vivenciada e permanentemente construída no dia a dia da escola, tendo a participação ativa de todos os envolvidos no processo e pela possibilidade de troca de experiências, identificação de novas identidades, espaço de ressignificações e de conhecimentos por questionamentos.

Foram incluídos no currículo, os saberes do território. A sala de aula, deixou de ser o único local de aprendizagem. Todos os espaços (escolares e não escolares) foram valorizados, estimulando a relação do aluno com seu território e com o bairro e a cidade em que vive. Assim sendo, realizam vários passeios no entorno da escola, nos parques, praças, teatros, cinemas, etc. demarcando o direito ao espaço público.

Também houve a criação de oito oficinas, que são ministradas pelos professores: teatro, dança, desporto, filosofia, iniciação científica, literatura, língua inglesa e matemática lúdica. Assim os professores compartilham as responsabilidades pela educação de todos os alunos da escola. Outro fator de destaque, durante a visita é a expressiva presença de crianças haitianas e venezuelanas, resultante do fluxo migratório ocorrido nos últimos anos, inclusas nas turmas com muita naturalidade, indiscriminadamente. Ademais, nos saltou aos olhos que o fardamento também não é obrigatório. Enfatizadamente a gestora afirma: *“aqui ninguém é obrigado a nada”*.

Segundo a gestora, as dificuldades foram inúmeras, ao optar em fazer essa transição da escola tradicional para a democrática. Ruptura cultural, especialmente quanto ao papel do professor de transmissor de conhecimento e detentor da autoridade em sala, onde dele vem o poder decisório do processo formativo dos estudantes à luz de um currículo engessado, a ele também cabe a responsabilidade de decidir o que e quando o aluno faz cada coisa. Onde a máxima é o silêncio para que tudo flua a contento.

O barulho, por exemplo, quando se dá a oportunidade de as crianças exercerem papel ativo, foi uma das principais dificuldades no processo de adaptação, cita a gestora. Muitos da equipe, demoraram a acreditar

que eles aprenderiam dessa forma. Alguns professores inclusive, pediram para mudar de escola por não se identificarem com o projeto. Do mesmo modo, a ideia de aprender com as crianças e ouvir suas opiniões, até críticas, para a condução do processo ensino-aprendizagem não é algo comum na escola tradicional. Todas essas mudanças também geraram um conflito em relação aos pais que estavam acostumados a uma escola com um modelo disciplinar.

Outro paradigma fortemente utilizado na escola tradicional é a realização de avaliações, o que não ocorre na Escola Waldir Garcia. O processo de construção do conhecimento é contínuo e cumulativo, não precisando ser avaliado na visão da escola democrática, tendo em vista que não se mede o conhecimento adquirido através da resposta a algumas perguntas, mas ele se mensura no quanto pode transformar o entendimento da criança para sua vivência na sociedade. A ideia é que suas visões se ampliem e o aprendizado tenha significado na sua vida em comunidade.

Com a implantação da escola transformadora são facilmente mensuráveis na escola: a melhoria na frequência, diminuição substantiva da evasão, e melhoria na qualidade de escrita e leitura. Além disto, inúmeros outros avanços no desenvolvimento das crianças, como a habilidade de reconhecer e relatar os diferentes estados emocionais a que eles estavam ligados, afirma a gestora.

Outro aspecto forte na condução das atividades é a realização de Assembleias para deliberar as decisões e discutir problemas emergentes no âmbito escolar. Nessas assembleias, professores e alunos expõem seus pontos de vista, aprendem uns com os outros e deliberam em conjunto. A realização constante de assembleias consultivas e deliberativas trazem à tona questões que interferem no processo ensino-aprendizagem e no relacionamento interpessoal tal como o bullying, desperdício de alimentos etc. É uma prática para o bom relacionamento humano, respeito às opiniões divergentes, incentivo a expressar a opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de observação do espaço pedagógico constatou que os pilares da escola procuram se fundamentar em: afeto, autonomia, horizontalidade e construção coletiva, avivando o sentido da escola como o espaço não apenas possível à experiência da igualdade e do respeito às diferenças, mas como um *lócus* de transformação e de emancipação.

A incursão pedagógica possibilitou a análise de aspectos que exigem estudos, principalmente, no tocante à educação integral como uma proposta educativa que pretende valorizar a formação humana integral dos sujeitos. No estudo, destacam-se aspectos inerentes ao processo democrático, dentre eles, a conduta diante da resolução de conflitos; a participação ativa da comunidade; a integração equipe, pais e alunos; o uso de recursos humanos para além do docente, com potenciais para desenvolver uma gama de atividades escolares; a valorização da escuta dos discentes; a inclusão social, dentre tantos outros aspectos que apreendemos com a EMPWG.

Na análise das ações educativas desenvolvidas na escola, constatamos o esforço que os trabalhadores da educação, a família e as crianças e jovens empreendem na luta pela educação pública. Também verificamos

a necessidade de darmos passos mais significativos no processo de construção da gestão democrática e para isso o diálogo, o respeito, o compromisso com o outro e com a natureza devem balizar os princípios da prática educativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem bem como na formação da cidadania.

REFERÊNCIAS

ASHOKA BRASIL. **Escolas transformadoras**. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/>. Acesso em: 08 jun. 2019.

ASHOKA BRASIL. **Sobre a Ashoka Brasil**. Disponível em: <https://www.ashoka.org/pt-br/country/brazil>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BOCCHINI, Ana Gouvêa. **CEFA no Kuska Risunchis**. Disponível em: <http://cefa-br.blogspot.com/2017/11/ativacao-e-transformacao-caminhos.html>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 247. Disponível em <http://www.cedes.nicamp.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-movimento-de-pais-e-maes-pelaeducacao-integral-no-municipio-de-manaus/>. Acesso em: 07 jun. 2019.

CORTEZ, Lúcia Cristina. Como a tutoria criou uma escola democrática. **Revista Nova Escola Gestão**. 2018. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2091/como-a-tutoria-de-estudantes-e-funcionarios-criou-uma-escola-democratica?sfns=mo>. Acesso em: 11 jun. 2019.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1-18, abr. 2012.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva; ANDRADE, Josefa Aparecida Pereira de; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins de. Espaços de aprendizagem em educação profissional e tecnológica: discussão e caracterização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, p.92-104, 2018.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da Silva; BUSNELLO, Chaiane Paula; PEZENATTO, Fabíola. Política, cidadania e educação integral: a convivência democrática como princípio pedagógico. **RBPAE** - v. 30, n. 2, p. 397-416, mai./ago. 2014.

SIMÕES, Ceane Andrade; BOCCHINI, Ana Gouvea; MACEDO, Regina Coeli Moura de. O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus: articulando a pesquisa nos/dos/com os cotidianos com a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 169 – 189, jan./mar.2018.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis **Educação, Revista do Centro de Educação**, v. 39, n. 1, p. 117-127, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/198464444796>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CAPÍTULO 10

O CENSO DEMOGRÁFICO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL ISAAC BENZECRY

*Danilo Machado da Silva
Marilene Ferreira Lobo*

INTRODUÇÃO

Diante das ressignificações que passa o sistema educacional, torna-se valiosa as renovações de conceitos, práticas pedagógicas, metodologias, projetos e/ou inovações em sala de aula. Esse cenário torna-se um estímulo em ambas as partes, tanto para aquele que ensina, quanto àquele que executa e aprende. Quem se imagina estático, diante dessas inovações, limita seus próprios passos, como também de seus discentes.

Nessa abordagem, o professor está em constante formação continuada, aprendendo e ensinando, para que o fluxo de aprendizagem seja satisfatório e principalmente, significativo.

A ciência geográfica exerce essa função de aliar a teoria à prática, já que é responsável em criar, instigar, formar educandos com senso crítico e pleno exercício de cidadania.

Sabendo que somos uma sociedade desigual, fruto do capitalismo, da miscigenação, globalização, o espaço escolar não é diferente, ele reflete as consequências existentes fora do muro da escola para dentro desse ambiente e vice versa. São essas diferenças demográficas que revelam a relação existente entre as condições socioeconômicas e os níveis educacionais de diferentes segmentos sociais.

Segundo (GUZZO E EUZÉBIOS FILHO, 2005, p. 03), o sistema educacional é fruto de um processo histórico, configurado no bojo das relações sociais e de produção, que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos socioeconômicos distintos e, ainda mais, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas.

O Censo demográfico é uma pesquisa realizada a cada dez anos com o objetivo de conhecer a evolução da distribuição populacional do país, as características socioeconômicas e dos domicílios brasileiros. A pesquisa, até o ano de 2010, é dividida em dois questionários: o básico e a amostra. O segundo apresenta quantidade de perguntas maior e não é aplicado em todos os domicílios, ou seja, trata-se de uma amostragem. Já o básico é aplicado nos domicílios que não fazem parte da amostragem, é mais simples, com menos perguntas.

Já o censo demográfico escolar corresponde a caracterização de informações populacionais, econômicas e sociais da clientela escolar, fundamentado na análise das informações demográficas relacionadas a número de alunos, idade, sexo, cor/raça, religião, localização geográfica, migrações internas e dados familiares e/ou domiciliares.

Sendo assim, é de extrema importância a educação com uma visão voltada para a diversidade e o seu reconhecimento, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, já que no espaço escolar há uma multiplicidade de sujeitos que carregam consigo diferentes vivências, culturas e valores distintos.

Esse relato corresponde a uma experiência desenvolvida no ano de 2018, na Escola Estadual de

Tempo Integral Isaac Benzecry, entre as turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), onde o objetivo foi conhecer a dinâmica demográfica existente no contexto escolar e a partir daí, conscientizar os alunos sobre as diferenças socioeconômicas e a sensibilização de convivência e respeito mútuo.

O método utilizado nessa pesquisa é classificado como métodos mistos como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa (CRESSWELL; PLANO CLARK, 2011, p. 45) e a metodologia classificada em pesquisa de levantamento, onde (FONSECA, 2002) aponta que é utilizado em estudos exploratórios e descritivos, o levantamento pode ser de dois tipos: levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população (também designado censo). Esclarece o autor (2002, p. 33)

O censo populacional constituía única fonte de informação sobre a situação de vida da população nos municípios e localidades. Os censos produzem informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas estaduais e municipais e para a tomada de decisões de investimentos, sejam eles provenientes da iniciativa privada ou de qualquer nível de governo. Foram recenseados todos os moradores em domicílios particulares (permanentes e improvisados) e coletivos, na data de referência. Através de pesquisas mensais do comércio, da indústria e da agricultura, é possível recolher informações sobre o seu desempenho. A coleta de dados realiza-se em ambos os casos através de questionários ou entrevistas.

Entretanto, o trabalho foi dividido em cinco etapas que percorrem desde o levantamento bibliográfico da temática, até a construção dos gráficos com os resultados e exposição/reflexão com a comunidade escolar (alunos, professores, pedagogos e administrativos).

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

A ideia relacionada a temática está no desenvolvimento curricular a partir dos estudos de Demografia, especificamente no 7º ano, onde os estudos populacionais são evidentes, vimos, por exemplo, por que é tão importante para os governos dos países obterem informações sobre sua população. Se ela está crescendo ou diminuindo, se esse evento está ocorrendo por causa do aumento ou da redução das taxas de natalidade e mortalidade, qual a esperança média de vida das pessoas nas diversas áreas do país, em quais faixas de idade há maior números de indivíduos.

Da mesma maneira, é bastante importante para os órgãos governamentais ligados ao planejamento das políticas públicas, atualizarem essas informações para que possam compreender como e porquê o movimento da população pelo território acontece, isto é, como está se dando a distribuição/concentração das pessoas pelas diversas regiões do país e quais são os processos que podem estar desencadeando e impulsionando a circulação dessa massa populacional pelo interior das fronteiras ou para fora delas.

Segundo (CARMO, 2014, p. 11) as características que assumem a mortalidade, a natalidade e a migração em uma realidade social específica, assim como a inter-relação entre esses fatores, constitui o que se denomina de dinâmica demográfica.

Em resumo, esses são apenas alguns, entre muitos outros dados importantes que a Demografia levanta e estuda, produzindo um profundo conhecimento sobre a dinâmica populacional. Esse conhecimento é de

grande relevância e aproveitamento para os governos e serve de base para a formulação de estratégias políticas e decisões de alcance social que se predispõem a resolver os problemas evidenciados pelas informações que resultaram do Censo.

Esses dados também podem ser favoráveis para o planejamento e a orientação de medidas econômicas específicas para antecipar problemas futuros no setor produtivo ou corrigir os já existentes, bem como auxiliar no pronto atendimento das necessidades atuais da população, naquilo que é responsabilidade do Estado garantir, com qualidade, a todos os seus cidadãos: Educação, Saúde, Segurança, Moradia, Emprego e Assistência Social, entre outras obrigações.

No Brasil, esses dados são atualizados a cada dez anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o órgão do governo que é responsável em levantar, processar e analisar os dados populacionais coletados por meio de uma ampla pesquisa que abrange vários campos da vida socioeconômica da população em todo o território nacional. Essa pesquisa, conforme relatamos, denomina-se censo demográfico.

PROCESSO DE PLANEJAMENTO E CONSTRUÇÃO

Diante de um tema integrador e tão presente no cotidiano da sociedade, para um efetivo conhecimento dos alunos, percebeu-se a necessidade de significar o tema relacionando com a realidade local na qual os mesmos estão inseridos, pois o aprendizado torna-se concreto quando o aluno consegue relacionar as ideias teóricas com a aplicação real, prática.

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor (VEIGA, 1989, p. 17).

A proposta inicial seria realizar um censo demográfico somente com questões sobre os alunos, como faixa etária, sexo, bairro, nível educacional e naturalidade. Após conversar com outros professores de Geografia, chegou-se a conclusão da importância de incluir dados domiciliares e/ou familiares, conforme consta no padrão do IBGE.

Através do convívio diário de toda a comunidade escolar, e também em grande parte responsável a agitação imposta pelo capitalismo, muita das vezes não há um conhecimento das características individuais dos professores com os alunos e vice-versa.

Daí surge a necessidade de expandir o conhecimento demográfico e familiar dos alunos, no contexto geral, pois até a equipe administrativa (gestora da escola e secretário) demonstraram interesse nos dados para elaboração do censo escolar.

O censo escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira - INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação (INEP, 2015).

Então, observou-se que além da perspectiva geográfica (conhecer a diversidade populacional da escola) o trabalho também seria útil para a comunidade escolar, onde também se trabalha a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 2002, p. 89).

Mesmo diante dos desafios, o trabalho teve impacto positivo, onde os alunos começaram a perceber a inter-relação entre as disciplinas para elaboração do trabalho, como da língua portuguesa, matemática, geografia, ciências, entre outras.

Os alunos reagiram com entusiasmo, pois além da nota, também seriam escolhidas as melhores perguntas para compor o questionário. Para a divisão das atividades ficou entre os alunos do 7º ano para elaboração dos questionários e o 9º ano para aplicar e auxiliar na coleta de resultados.

Percebe-se que muitas vezes o aluno espera ser desafiado por algo que foge da realidade tátil e cotidiana e isso ficou muito evidente no processo de elaboração das perguntas, uso das palavras, análise dos resultados, como também, construção dos gráficos onde exige a produção, o saber fazer.

METODOLOGIA

Esse trabalho resulta de uma implementação de projeto financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM através do Programa Ciência na Escola - PCE, onde teve duração de Julho a Dezembro de 2018.

Para uma melhor organização, houve a divisão em etapas de acordo com os procedimentos. A primeira etapa foi baseada no levantamento bibliográfico e explicação dos conteúdos. A segunda etapa foi composta da elaboração e aplicação dos questionários. Já a terceira, baseou-se na produção dos resultados.

Vale ressaltar que o questionário foi produzido com dez questões fechadas e duas questões abertas. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

As questões existentes no questionário tiveram o intuito de analisar as características demográficas, sendo: Qual é sua faixa etária? Em qual bairro você mora? A sua cor ou raça é? Qual a sua religião? Qual é a sua naturalidade? Em qual disciplina você se destaca ou gosta mais? Você depende de algum transporte para vir a escola? Qual o tipo de trabalho de seus pais e/ou responsáveis? Você mora em qual tipo de domicílio? Os seus pais e/ou responsáveis cursaram até qual nível de ensino? Qual profissão você pretende exercer no futuro? Você conhece outra cidade?

Entretanto, através das perguntas, os alunos foram bem orientados pelos professores e bolsistas para

responder livremente sobre sua situação socioeconômica e entender a dinâmica populacional, como também respeitar as individualidades e/ou disparidades que foram surgindo durante o momento de preenchimento das questões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram pautados na aplicação do questionário aos discentes, feito através dos alunos bolsistas entre as oito turmas de Ensino Fundamental II, onde a análise dessas respostas (imagem 1) possibilitou a entender as diversidades populacionais e suas disparidades. A partir dos resultados obtidos nos questionários, quantificamos as respostas e a partir daí montamos os gráficos com as informações demográficas da clientela escolar.

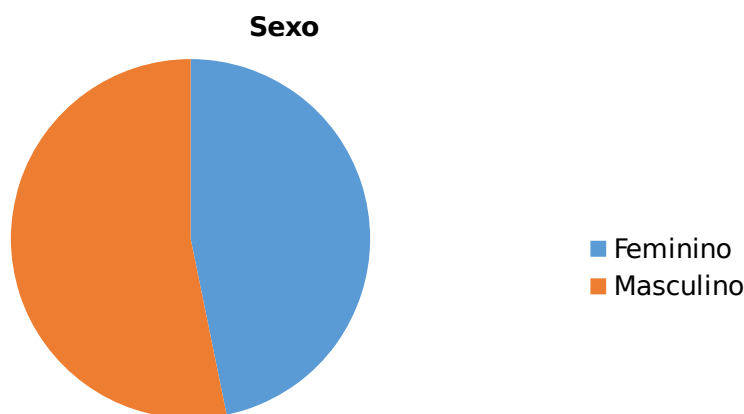
Imagem 01: Análise dos resultados.



Fonte: Arquivo pessoal dos docentes.

Por meio do projeto constatou-se a diversidade demográfica do corpo discente da E.E.T.I. Isaac Benzecry, onde resultou na existência de 255 alunos ativos, sendo em sua maioria do sexo masculino (imagem 02), dentro da faixa etária de 10 a 15 anos (imagem 03), predominando a cor/raça parda. Existem alunos de outros bairros da cidade, mas a predominância é da zona sul e do próprio bairro, onde não utilizam transportes para locomoção até a escola. Já no tópico profissão a maioria almeja áreas relacionadas à saúde, militar e direito.

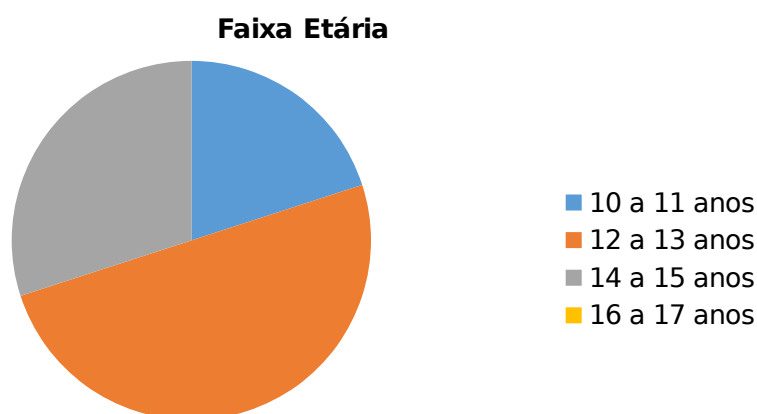
Imagem 02: Resultado sobre o sexo dos discentes.



Fonte: Questionário aplicado aos discentes.

Percebe-se que a porcentagem de alunos do sexo masculino é relativamente maior que do sexo feminino, se diferenciando dos dados relacionados ao último censo demográfico feito pelo IBGE na cidade de Manaus, onde se predominou em maiores números a quantidade de mulheres.

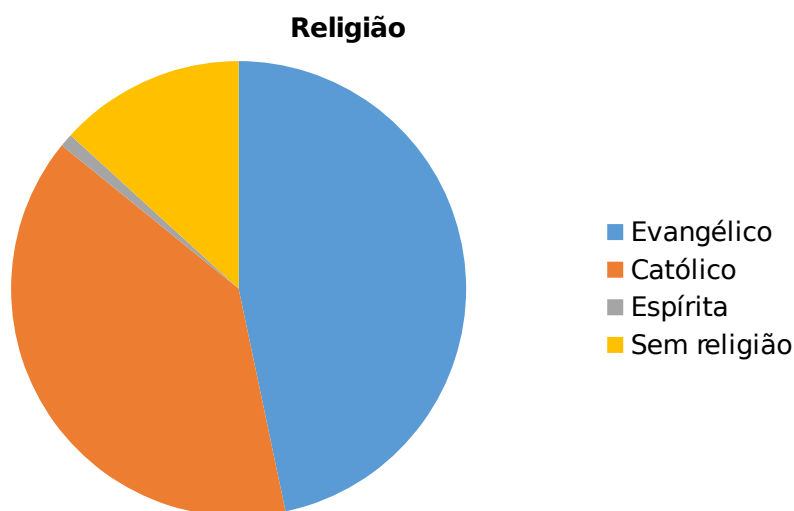
Imagem 03: Resultado da faixa etária dos discentes.



Fonte: Questionário aplicado aos discentes.

Verificou-se também, que existem alunos de naturalidade de outros estados brasileiros (Pará, Rondônia, Ceará e Rio de Janeiro), mas a maioria dos alunos não fizeram migrações interestaduais.

No tópico religião, conforme mostra a imagem 04, é notório que a maioria professa o cristianismo (evangélicos/católicos), mas também há alunos espíritas e sem religião. O resultado coincide com os dados do último IBGE tanto na escala local como também nacional, devido a predominância cultural do segmento religioso já supracitado.

Imagem 04: Resultados referentes à religião.

Fonte: Questionário aplicado aos discentes.

Já no contexto familiar, predomina-se a população economicamente ativa em trabalho formal, como fonte de renda salarial, mas existe uma grande porcentagem de desempregados e autônomos. No setor domiciliar, em maior número, a habitação é permanente, porém, em relação a níveis de ensino a maioria tem nível fundamental e médio, respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que somos uma sociedade desigual, e as informações e dados coletados nesse trabalho nos mostra claramente as diferenças no espaço escolar, as quais são reflexos da desigualdade de renda.

Em suma, o censo demográfico nos permitiu tecer um delineamento do cenário escolar, não se caracterizando como um estudo limitado e sim um processo que exige observação, reflexão e análise das dinâmicas estudadas, sendo relevantes estudos contínuos para a compreensão profunda dos aspectos pesquisados.

Também reforçou que enquanto docentes, educamos para a diversidade, já que no espaço escolar há uma multiplicidade de sujeitos que carregam consigo diferentes vivências, culturas e valores distintos.

Enquanto professor foi visualizado o incentivo ao grupo escolar, a olhar para esse espaço antagônico de uma forma diferente, ficando aqui o despertar de uma nova pesquisa e desafio de abordar com os estudantes a diversidade religiosa, cultural, étnica e racial deste espaço, assim como no município, país e mundo, buscando sempre compreender e respeitar as múltiplas diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares**

Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARMO, R. L. (Org.) et al. **Características demográficas e socioeconômicas de municípios do Projeto URBISAmazônia no Pará.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População / Unicamp, 2014.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research.** 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

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

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

VEIGA, P.A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

GUZZO, R. S. L.; EUZEBIOS FILHO, A. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora.** Escritos educ., Ibirité , v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005 .

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CAPÍTULO 11

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA ZONA RURAL DE NHAMUNDÁ

*Maria Helena Brito Gomes
Christiane Bruce dos Santos*

INTRODUÇÃO

Durante nossa formação acadêmica e fazendo uso de nossa experiência em sala de aula é comum nos depararmos com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem na leitura, tornando-se um objeto de estudo relevante para educadores que se preocupam com o aprendizado desses alunos que não conseguem atingir o domínio da leitura.

Essas dificuldades enfrentadas por alunos do ensino fundamental I, em relação à leitura têm sido bastante frequente nas aulas, uma vez em que é comum na fala dos professores relatos referentes a essa questão.

Com isso o referido artigo tem como tema, “Dificuldade de aprendizagem na leitura com alunos de 3º ano do ensino fundamental I”, tendo como propósito refletir sobre os aspectos que dificultam o ensino-aprendizagem. O que nos levou a questões como: “quais fatores que dificultam a aprendizagem da leitura de alunos de 3º ano do Ensino Fundamental e porque esse alunado não consegue fazer uma leitura de qualidade?”

Assim essa realidade nos chamou atenção e nos motivou a fazer um estudo mais aprofundado para entender os fatores que influenciam na aprendizagem relacionada à leitura e saber como lidar diante de dificuldades neste contexto.

Nessa perspectiva nosso trabalho está estruturado de introdução na qual enfatizamos nossa problemática, questões norteadoras e objetivos da pesquisa. Na sequência temos o desenvolvimento no qual trazemos a revisão de literatura seguido da descrição do processo metodológico e análise dos dados, na qual confrontamos os dados coletados com a bibliografia produzida na área. Por fim trazemos as considerações finais do trabalho e a bibliografia que serviu de base para sua construção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com vistas a atingir os objetivos do estudo estruturamos nossa fundamentação teórica em três sub-ítems, os quais acreditamos que respondem bem aos objetivos dessa pesquisa. São eles: dificuldades de aprendizagem na leitura, metodologias para o ensino da leitura e o papel da família na apropriação da leitura.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA

A literatura e avaliações realizadas na escola pública brasileira apontam que é alto o número de alunos que apresentam dificuldade no processo de apropriação da leitura em nosso país. Essas dificuldades estão relacionadas tanto a questão da decodificação de signos linguísticos quanto a interpretação desses signos.

Smith e Strick (2001, p. 15) definem que “o termo dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”.

Costa corrobora esse pensamento inferindo que (2012), o aluno pode desenvolver as dificuldades de aprendizagem em mecanismos distintos como a escrita, leitura, matemática ou outras matérias.

Diante do exposto é possível depreender que a questão das dificuldades de aprendizagem é uma questão complexa a qual pode afetar o processo de escolarização dos estudantes em várias áreas do conhecimento.

Brenelli e Dell’Agli (2010), destacam ainda que o problema não está apenas nas definições que permitiriam um diagnóstico mais preciso, mas também nas condutas, como despreparo dos profissionais, salas de aula lotadas e ensino prioritariamente tradicional.

Conforme afirma Sánchez Miguel e Martínez (1998), existem também crianças que sabem ler as palavras, mas sentem dificuldade para compreender o que foi lido. E em casos extremos existem crianças que lêem mal as palavras e sentem dificuldades tanto na compreensão oral, quanto na escrita.

Na perspectiva dos autores acima mencionados uma questão central relacionada a aquisição da leitura refer-se a dificuldade de interpretação dos signos linguísticos, gerando sujeitos que a literatura da área denomina de analfabetos funcionais.

A respeito dos fatores dificultadores da problemática abordada Assis (1990), menciona que os problemas de aprendizagem podem ser resultados de ambiente familiar que não estimulam a criança a estudar e acredita que um ambiente familiar com pouca influência sociolinguística pode interferir no desenvolvimento das aptidões e habilidades desempenhadas pela criança.

Nesse sentido a questão referente à leitura, não se trata apenas de um produto final do âmbito escolar, mas sim um processo contínuo, se estendendo aos lares das crianças como menciona o autor.

Dessa forma precisam-se encontrar estratégias adequadas para que esses estudantes entendam que a leitura é de fundamental importância para um bom desenvolvimento da aprendizagem e ao mesmo tempo motivá-los a sentirem o prazer de se praticar uma leitura com precisão, uma vez em que trata-se de um elemento chave para todo o processo escolar.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA

Ao longo dos anos a educação tem sido influenciada por várias tendências pedagógicas cujas

características causam interferência na metodologia utilizada pelos professores na sala de aula. Portanto, faz-se necessário esclarecer o que é metodologia de ensino.

Segundo Araújo (2006, p. 27),

A metodologia de ensino que envolve os métodos e as técnicas- é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e aluno, quanto então manifesta a sua dimensão prática.

Nesse pensamento, metodologia de ensino pode ser compreendida como um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor visando alcançar os objetivos propostos. Isso não significa ter um roteiro prescritivo que busca promover uma ação docente mecanizada a qual desconsidera o contexto em que o aluno está inserido. Por isso, é fundamental que o educador tenha clareza do que, para que, como e a quem está ensinando, para, a partir daí, utilizar uma metodologia que contemple as necessidades educacionais do discentes.

Nesse sentido, Araújo (2006, p. 26) ressalta que “o método implica um norteamento ao processo educativo no âmbito das instituições escolares, o que requer planejamento prévio e operacionalização em vista da educação humana”.

Diante desse contexto, os materiais didáticos a serem trabalhadas em sala de aula, as metodologias, as estratégias, o ambiente, as atividades que serão desenvolvidas para explorar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à leitura, deverão ser levados em conta, uma vez que são meios que podem trazer resultados positivos ou negativos para a aprendizagem do aluno, dependendo da maneira que são trabalhadas.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

A literatura e políticas públicas apontam que família e escola possuem papéis imprescindíveis na formação e desenvolvimento dos sujeitos. Nessa linha, para que os alunos possam ter uma formação de qualidade é necessário que cada um exerça sua função.

Para Medeiros (2012) a família, precisa compreender o seu papel de provedora e autoridade na vida de seus filhos, e não delegar às escolas e aos seus profissionais funções que não são deles e sim suas. São papéis e funções diferentes, mas que infelizmente nem sempre ficam claros para os pais.

Segundo Marques (1993) o papel da escola é de complementar a educação dada pela família e de ensinar a criança conceitos básicos, de ética, cidadania. Porém a responsabilidade integral na formação de caráter e de convicções, esta deve ser dos familiares.

Mas o que percebemos, é que a escola contemporânea assumiu de forma indesejada funções que deveriam estar direcionadas aos pais, o que em nossa concepção, acaba enfraquecendo os verdadeiros objetivos da escola, objetivos esses que são traçados pelos órgãos competentes da mais alta a mais baixa

esferal educacioanal, como MEC e SEMED.

Difícilmente o profissional da educação, principalmente de escola pública, vai encontrar uma sala de aula onde todas as crianças são bem alimentadas, todos tenham os pais instruídos, os quais acompanham a vida escolar de seus filhos, com lares que ofereçam boas condições de moradia, entre outros.

Cabe ressaltar que esse aspecto se agrava em se tratando de famílias de vivem nas zonas rurais. Geralmente esses responsáveis não tem baixa escolaridade e tiram seu sustento da agricultura e extrativismo.

Nesse pensamento torna-se evidente a importância do papel da família no desenvolvimento intelectual do aluno, pois muitas vezes aquele ambiente no qual a criança deveria ter o primeiro contato com a leitura não existe para todos. Ao contrário quando há interesse dos pais, as crianças chegam ao ambiente escolar, com bons exemplos de leitores e motivadas para desenvolverem o gosto pela leitura.

Assis (1990) infere que um ambiente familiar pouco estimulante, com baixa influência sociolinguística pode comprometer o desenvolvimento das aptidões e habilidades desempenhadas pela criança, como as que dizem respeito à aquisição da leitura.

Assim entendemos que é na família que as crianças recebem os primeiros ensinamentos, os quais vão permear por toda vida, sendo eles positivos ou negativos.

Portanto, ressaltamos que a participação familiar na vida escolar dos alunos faz muita diferença no dia a dia, procurando demonstrar algo que os motive a interessar-se por uma boa leitura, pois a partir do momento que o aluno consiga aprender ler com clareza começa desenvolver melhor a linguagem tornando-se mais comunicativo e participativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A história da humanidade aponta a busca incessante do homem em conhecer e explicar sua realidade. Muitas vezes, esse movimento foi visto pelas explicações mitológicas para a compreensão do mundo real; outras vezes, por explicações religiosas, para a existência humana. Todas no intuito de encontrar uma resposta para determinada realidade.

A ciência é mais uma forma que o homem tem desenvolvido, ao longo de sua trajetória, na tentativa de conhecer os mais variados aspectos de sua complexa realidade. Dessa forma, a ciência, é uma das formas, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva, que o homem faz uso na tentativa de conhecer a realidade, de se apropriar do concreto (MINAYO, 2007).

Assim, para a realização dessa pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa. Para Minayo (2002, p. 21 e 22) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificada”.

Para coleta de dados foi utilizada pesquisa bibliográfica em autores que pudessem dar subsídio para a construir caminhos acerca dos objetivos específicos propostos.

A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado em livros, revistas, jornais, teses, dissertações, anais de eventos científicos e mais recentemente em fontes como fitas magnéticas, discos,

CDs e material da internet (GIL, 2010).

Para desenvolver nosso trabalho também fizemos de entrevistas semi-estruturada, que continham algumas questões que foram direcionadas aos professores com vistas a descobrir que tipo de metodologia é aplicado por ele para lidar com essas dificuldades e aos pais na tentativa de identificar se de alguma forma auxiliam no aprendizado dos filhos.

Para auxiliar na coleta de dados realizamos também a observação livre. Para Triviño (2010) a observação livre é uma técnica que privilegia a pesquisa qualitativa, sendo que “observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características.

Logo, os procedimentos de coleta de dados foram valiosos no sentido de trazerem algumas respostas quanto as problemáticas levantadas nessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a realização da pesquisa, observou-se que muito ainda se tem a fazer pela educação, principalmente quando se trata da questão “leitura e sua compreensão”, pois o que percebemos é que muitas crianças do 3º ano ainda não fazem uma leitura eficiente. Algumas tropeçam nas letras. E muitas apesar de conseguir decodificar os signos linguísticos não compreendem o que estão lendo.

Segundo os professores entrevistados, trata-se de um fator bastante complexo e preocupante, porquanto trabalhar com alunos de uma mesma série, mas com diferentes níveis de aprendizagem, sem apoio familiar e na maioria das vezes sem o suporte necessário da escola dificulta muito o resultado do trabalho.

Diante disso, acredita-se que os educadores demonstram interesse em realizar um bom trabalho em sala de aula e fazer com que esse aluno tenha bom rendimento nos estudos. Entretanto, por não haver parceria entre escola e família, dentre outros fatores, o rendimento dos alunos tem sido prejudicado.

Segundo os professores os pais alegaram que não acompanham filhos nas atividades escolares, devido a ocupação, a baixa escolaridade, a quantidade de filhos, convivência familiar, entre outros. De acordo com os educadores os filhos que tem menos acompanhamento familiar são os que mais apresentam dificuldades no processo de apropriação da escrita.

Os professores argumentam que essa ausência também é retratada no fato das crianças às vezes irem à escola sem se quer tomar o café da manhã, o que gera desmotivação para estudar e na maioria das vezes a escola também não dispõe da merenda escolar, complicando ainda mais a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, acreditamos que o apoio da família é extremamente fundamental para vida escolar do discente. Prover as necessidades básicas dos filhos, auxiliar nas atividades levadas para casa, dar bons exemplos como leitores, participar de atividades extraclasse, participar de reuniões de pais e mestres, dentre outros constitui-se elemento fundamental para o rendimento escolar dos alunos.

Outro fator observado que pode dificultar a aquisição da leitura dos alunos estudados trata-se da utilização de metodologias tradicionais, como atividades de simples cópia do quadro e ausências de

metodologias mais lúdicas como jogos e brincadeiras.

Sobre essa questão os professores argumentaram que não recebem por parte da mantenedora materiais didáticos pedagógicos para poderem realizar atividades diferenciadas.

No entanto, com base na pesquisa bibliográfica são opções metodológicas para o aprendizado da leitura, elementos como: jogos, brincadeiras, cantinho da leitura com livros de historinhas, revistas e cartazes para incentivar ainda mais o desejo pelo mundo da leitura.

Diante dos diversos problemas que dificultam o aprendizado das crianças, um número bastante elevado de alunos não conseguem demonstrar uma aprendizagem satisfatória. Todavia devido a algumas regras do sistema de avaliação educacional nacional o aluno consegue passar de ano, mesmo tendo dificuldade e com isso chega à idade adulta sem conseguir ler com exatidão e muito menos compreender o que foi lido.

Os resultados obtidos através da coleta de dados indicam que é importante proporcionar um ensino de qualidade aos alunos, evitando a presença de fatores que interferem no aprendizado dos mesmos, como por exemplo: o desinteresse do aluno, a negligência dos pais, o ambiente escolar precário, proposta pedagógica fora da realidade do aluno, a metodologia aplicada pelo professor, má alimentação, problema, entre outros.

Logo, acreditamos que a superação dos problemas relacionados à vida escolar dos alunos, principalmente no que se refere à aquisição da leitura, elementos como a introdução de metodologias diferenciadas e participação familiar são uns dos fatores que influenciam na construção de uma educação de qualidade para os alunos do 3º ano do ensino fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, foi possível perceber que muito ainda se tem a fazer para que a leitura seja de fato um direito de todos, dado que desde o momento que a criança ingressa na escola e começa a apresentar dificuldades referentes à leitura, algumas medidas precisam ser tomadas.

Assim, quanto maiores forem as dificuldades dos estudantes, maior será a necessidade de elaborar propostas metodológicas que visem atender as necessidades desses educandos.

Com este trabalho, observamos que o professor deve investir e acreditar na sua capacidade de auxiliar seus alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. No entanto, esse movimento precisa ser feito por todos os envolvidos no processo, equipe pedagógica da escola, educador, família e mantenedor do sistema escolar.

Neste sentido, ressalta-se a importância da família no acompanhamento do aprendizado dos filhos uma vez em que foi observado na pesquisa que a maioria dos alunos com dificuldades de apropriação da leitura estavam privados do devido acompanhamento familiar.

Logo, esse estudo foi de grande relevância em razão de propiciar um estudo que serviu de aprimoramento teórico dos conhecimentos em relação ao tema em questão. Assim como possibilitou observar a realidade e questionar os envolvidos no processo de escolarização sobre suas percepções sobre a temática estudada.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. S. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino**: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006 (p. 13-48).
- ASSIS, M. B. A.C. **Aspectos afetivos do desempenho escolar**: Boletim da Associação brasileira de Psicopedagogia, 1990 (p.35-48).
- CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. **Dificuldade de aprendizagem**: Reflexões a partir da teoria histórico-cultural. Reflexões & Ação. América do Sul, v. 18, n.1, 2010.
- COSTA, N. F. **Dificuldade de aprendizagem**: um estudo documental. 77 TLS. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- DELL'AGLI, B. A. V; BRENELLI, R. P. Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: CAETANO, L. M. (Org.). **Temas atuais para a formação de professores**. São Paulo: Paulinas 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo. Atlas, 2010.
- MARQUES, R. **A escola e os pais como colaborador**. São Paulo: Texto Editor. 4. Ed. 1993.
- MINAYO, M. A. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MEDEIROS, M.S. A. **Fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização**. 2012. (p. 26).
- SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldade de aprendizagem de A a Z**. Porto alegre: Artmed, 2001.
- SÁNCHEZ, M. E. MARTINEZ M. J. **Dificuldade em elaprendizaje de la lectura**. Editora Sintesis, 1998.
- TRIVIÑO, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

CAPÍTULO 12

A HISTÓRIA DO BRASIL CONTADA POR UM AMAZONENSE: IDENTIDADE LÍNGUÍSTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA

*Diana da Silva Araujo
Tuomas Ali-Hokka*

INTRODUÇÃO

No ano de 2018 como complemento de estudos para o mestrado na Universidade de Helsinki foram realizadas entrevistas com alguns amazonenses, bem como observações por dois meses na Escola Estadual Senador Manuel Severiano Nunes em turmas de primeiro ano do Ensino Médio. As reflexões sobre essas ações resultaram na problemática que desencadeou a atividade central relatada neste artigo e que foram realizadas na mesma escola pela docente de História no segundo bimestre do ano letivo de 2019.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alguns professores da referida escola manifestaram desejo de participar, bem como os alunos também ficavam entusiasmados quando lhes foi falada a temática em sala de aula. No início do ano letivo de 2019, ao iniciar o conteúdo de História para as turmas de segundo ano do Ensino Médio, no qual deveria se trabalhar sobre o conceito de eurocentrismo, xenofobia, dentre outros. Foi questionado aos alunos o que eles entendiam por ser a identidade pessoal deles. Como era de se esperar, em turmas tão numerosas, as respostas foram as mais variadas possíveis, porém notou-se que foi recorrente que muitos discentes colocassem as próprias características de sua identidade como algo negativo.

A partir desta observação, notou-se também ser comum que muito da identidade dos discentes era colocada para eles como incorreta para se praticar na escola. Como exemplo pode-se citar a identidade musical, sobretudo o funk, muito ouvido ou cantado pelos discentes em seus horários vagos, os jogos com os quais eles passam muito tempo, o gosto por determinados entretenimentos, o modo de falar, dentre outras características. Como docente sabe-se que muito do que fora (e como fora) citado não faz parte do ambiente escolar, todavia não se pode acreditar que não há nada da identidade dos discentes a se trabalhar na escola.

Tendo em vista a apreciação dos discentes e de docentes em contribuir para a pesquisa sobre o modo de falar dos manauaras, se decidiu trabalhar a identidade linguística dos discentes nas aulas de História. Para isso foram escolhidas três turmas do segundo ano do Ensino Médio do turno vespertino da escola já citada.

DESENVOLVIMENTO

Entende-se que construção da identidade dos adolescentes deve ser permeada pelo ambiente escolar, pois considera-se que a escola não deve ficar alheia às diversas práticas sociais. A escola deve, portanto, orientar as vivências dos alunos afim de trabalhá-las dentro do possível, no currículo escolar.

O Projeto Político Pedagógica (ainda em processo de reformulação) da escola pretende seguir a teoria sócio interacionista, porém sabe-se que a tradição conteudista e a correria por prazos nem sempre permitem o

docente agir conforme tal linha. Alinhada a teoria proposta pela instituição escolar, deve-se recordar que os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio- PCNEM propõem dentre outras coisas, “mudar mentalidades, superar preconceitos e combater atitudes discriminatórias”. Entende-se que permitir que os alunos compreendam que a escola pode recebê-los tais como eles são e orientar e organizar sua vivência a partir de um conteúdo de História ainda é um desafio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História afirmam ainda que faz parte do processo de ensino-aprendizagem “lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo” (BRASIL, 2000, p.23). Os discentes precisam compreender que o ambiente escolar não existe somente para julgar sua identidade e que eles devem respeitar a identidade de seus colegas.

Giddens (2002), afirma que o estudo de identidades auxilia na democratização da vida individual e social. Assim como Ciampa afirma que: “compreender a identidade é compreender a relação indivíduo-sociedade” (1977, p. 19), considerando que “cada indivíduo encarna as relações sociais configurando uma identidade pessoal” (CIAMPA, 1990, p. 127). Pode-se dizer que se por algum motivo, parte dos alunos insiste afirmar que a escola é um lugar para tirar boas notas, decorar, aprender, mas não conseguem enxergá-la como um local onde podem expressar suas identidades é porque essa relação indivíduo-sociedade (e indivíduo-escola) não conseguiu êxito nos objetivos dos PCNEM ?

Como alcançar os objetivos dos PCNEM se os próprios discentes afirmam que sua visão é de que a escola é uma instituição que está sempre disposta a mostrar que suas características pessoais, sua cultura e sua identidade são algo negativo?

Partindo do entendimento que a escola deve levar em consideração a vivência dos alunos, seus costumes e identidades, não é algo positivo perceber que este ambiente não tem proporcionado eventos com esse tipo de acontecimento. Conforme o questionário aplicado, ao menos nas turmas aplicadas, os alunos entendem os ambientes escolares como transmissores de conteúdo, e onde suas identidades devem “ficar do lado de fora”.

É comum ouvir que os discentes não preservam a cultura ou que não se importam de participar de eventos culturais. Deve-se lembrar que como Ciampa afirma, o indivíduo terá sua identidade moldada e passará a agir conforme as características que constrói para si ou que constroem para ele ao afirmar que:

Um exemplo de identidade pode clarear essa noção de identidade pressuposta. Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente como filho, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como filho daquela família (CIAMPA, 2001, p. 161).

Permitir que a escola seja um local onde as pessoas possam ter a possibilidade de se expressar é importante para que o ambiente escolar seja entendido como um espaço socio interacionista, caso contrário, os discentes tendem a assumir as características de uma identidade passiva perante à escola e aos conteúdos escolares. Como esta identidade parece já ter sido incorporada por vários discentes, trabalhos que devam partir de sua vivência e de forma de ver o mundo, tornam-se mais difíceis e trabalhosas, porém não

impossíveis.

Não é exceção que muitos docentes também assumam que a identidade de maioria dos discentes deve ser passiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem, não como um defeito, mas devido a toda a estrutura que corrobora para que seja assim. Ciampa afirma que,

Daí a expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com suas predicções e, consequentemente, ser tratado como tal. De certa forma, reatualizamos através de rituais sociais, uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não como se dando continuamente através da reposição). Com isso retira-se o caráter de historicidade da mesma, aproximando-a mais da noção de um mito que prescreve as condutas corretas, reproduzindo o social (CIAMPA, 2001, p. 163).

Faz-se necessário que os discentes compreendam que há vários tipos de identidade, como identidade étnica, identidade pessoal, identidade social etc. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino o Ensino Médio, no que diz respeito à História, afirmam que esta disciplina:

Pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 2000, 22).

A linguagem é um recurso fundamental da produção de identidade (ibid, 382), pois “cada ato de fala é visto como um ato de identidade” (GODINHO GONÇALVES, 2015, 49). A comunidade de fala não é definida por nenhum acordo/contrato no uso de elementos de língua, mas pela participação em um jogo de normas compartilhadas; tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos e pela uniformidade de modelos abstratos dos padrões da variação que são invariáveis em relação aos níveis particulares de uso (LABOV 1972, 120-121 apud WIEDEMER, 2009, p. 104).

Pensou-se em trabalhar a identidade linguística dos discentes, levando em consideração a identidade linguística da região e conformidade com os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História para o Ensino Médio que contem dentre competências e habilidades a serem desenvolvidas:

Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos (PCNs).

Segundo a Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais “Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/outras formando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história” (BRASIL, 2002, p. 33), mas como aos discentes se sentem em relação à sua identidade? Eles sentem que a escola é um local para trabalhar sua identidade? Foram escolhidas três turmas de segundo ano do Ensino Médio e retomando as aulas obre eurocentrismo e xenofobia relacionou-se os processos de construção de identidade (também trabalhada, sobretudo no período pós-emancipação política do Brasil), o tema “identidades” fora trabalhado em sala, afim de se iniciar o trabalho com o projeto “A História do Brasil contada por um amazonense.

O português vernáculo do Brasil, que representa os dialetos brasileiros atuais e passados (Mello 1996, p. 18), foi um resultado de vários processos. Ribeiro de Mello explica que estes processos eram geralmente

afeitados pelos fatores sociolinguísticos e basicamente refletem a estrutura de poder no Brasil colonial, onde um grupo de minoria linguística, os portugueses, deram um modelo da língua preferencial e prestigiosa para os falantes dos outros grupos linguísticos (ibid, p. 284).

Atualmente há muitas variações do português brasileiro e cada variação suas características. Os fatores sociais são importantes em formação dos dialetos brasileiros e a região, a escolaridade e o estado socioeconômico influenciam qual dialeto uma pessoa fala (Mello 1996, 18-20). Para entender a realidade complexa do português vernáculo do Brasil será essencial ler *The Genesis and Development of Brazilian Vernacular Portuguese* (1996) de Heliana Ribeiro de Mello. Ribeiro de Mello sugere que o componente léxico-semântico do português brasileiro recebeu um grande influxo dos itens lexicais das línguas africanas (especialmente de bantu e da África Ocidental) e indígenas (especialmente tupi) e preservou partes do português arcaico que não mais se encontra no português de Portugal (ibid, p. 109-117 e 196).

Foi questionado aos discentes o que eles entendiam como sua identidade pessoal e se eles achavam que havia uma identidade linguística própria da região onde moram, se eles também eram repreendidos a falar o *amazonês* e foi unanime que não, surgiu então a problemática deste trabalho: aquilo que os discentes entendem como base de sua identidade, lhes é repreendido. Eles se queixaram não poder ouvir suas músicas, ouvir que seus jogos fazem mal, um aluno falou que é comum ouvirem que eles “não tem cultura”. Como docente sabe-se que muito do que fora citado, realmente, há um motivo de tal repreensão, ouvir música alta nos corredores ou usar fones de ouvido na hora da aula, por exemplo.

Questionou-se dos discentes se eles achavam que na linguagem havia algo (palavras ou expressões) próprio deles ou próprio dos amazonenses. Alguns alunos ficaram calados, mas a maioria respondeu que sim. Questionou-se também se essas palavras ou expressões eram repreendidas no ambiente escolar e eles responderam que não. Ao perguntar se já haviam trabalhado essa linguagem em sala de aula, alguns não souberam (ou não quiseram) responder, alguns disseram que não lembravam e em duas turmas alguns alunos disseram que não haviam trabalhado.

O que se deve, para fins deste trabalho, levar à reflexão é que os discentes tem a visão de que fatores que são tidos como sua identidade, não encontram lugar no ambiente escolar. E quando, finalmente, encontram algo que consideram parte de sua identidade, isto também não tem encontrado lugar no ambiente escolar.

Uma das poucas identidades dos discentes lhes é permitida em ambiente, não encontra lugar para que seja desenvolvida através dos conteúdos das disciplinas, no caso deste trabalho, na disciplina de História e a escola é vista por muitos como mera transmissora de conteúdo na qual há uma padronização das formas de se expressarem.

Foi aplicado um questionário com discentes de três turmas de segundo ano do Ensino Médio do turno vespertino. O questionário foi composto em duas etapas, a primeira sobre a identidade pessoal de cada discente e a segunda sobre o que chamaremos de “amazonês”, conforme foi chamado em *Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas* em SOUZA (2011).

Quase de forma unanime os alunos afirmaram que gostariam de produzir trabalhos nos quais

pudessem usar o *amazonês*. Os discentes entregaram os questionários e em seguida foi pedido que, voluntariamente, fossem ao quadro e escrevessem uma palavra ou expressão do *amazonês* para que assim tivesse início a atividade “A História do Brasil contada por um amazonense”.

Inicialmente foi pensando em se elaborar trabalhos com o tema “A História do Brasil contada em *amazonês*”, porém com o desenvolvimento das atividades e para maior inclusão dos alunos surdos, chegou-se à conclusão que seria melhor o tema “a História do Brasil contada por um amazonense. De tal forma, os alunos surdos poderiam contribuir com sua visão de o que é ser amazonense.

Foi explicado que a professora da turma não era amazonense e gostaria de saber o que eles entendiam como palavras próprias do estado, então se pediu aos discentes que fossem ao quadro escrever tais palavras ou expressões.

O momento de escrever as palavras ou expressões no quadro foi muito divertido para as três turmas, até mesmo na turma mais apática, a agitação e as risadas foram grandes toda vez que uma nova palavra era escrita. Como foi perceptível a empolgação, foi pedido que a cada palavra ou expressão eles dessem exemplos de uso do que fora escrito.

Houve casos em que alguns discentes tentaram escrever gírias faladas entre eles ou bordões falados por pessoa famosas, porém toda vez que isso acontecia os outros discentes imediatamente protestavam afirmando que não se tratava de expressões amazonenses.

Uma das turmas na qual foi aplicada a atividade tem entre os discentes três alunos surdos, o interprete da turma confirmou que estes alunos ainda não tinham contato com palavras ou expressões como essas escritas no quadro durante uma aula.

Foi pedido ao interprete que explicasse aos alunos que se tratava de uma forma de falar específica da região e isso interessou muito os discentes, também foi pedido que ele falasse para a turma se havia e como seria a variação regional em LIBRAS. Não entramos em detalhes, mas enfatizamos o necessário para integrar melhor os alunos surdos à aula.

Nas três turmas os alunos foram divididos em grupos de até seis alunos. Cada grupo ficou com um subtema (selecionado através de sorteio) já estudado em sala de aula. Dentre os subtemas estavam: Chegada dos portugueses ao Brasil, domínio holandês, Inconfidência mineira, revolução pernambucana, conjuração baiana, vinda da família real para o Brasil e emancipação política do Brasil.

Para cada grupo foi pedido um caderno/livreto de História com no mínimo 30 páginas, cada caderno deveria conter o subtema sorteado. Cada página deveria conter uma gravura e elementos textuais escritos de caneta. Ficou a critério de cada grupo se os elementos textuais seriam narrativos, História em quadrinhos, conversação, etc. A exigência era que pelo menos 15 páginas deveriam conter *amazonês*.

Junto com o caderno cada grupo deveria entregar um cartaz padronizado, produzido em cartolina branca, na qual deveria conter em tamanho grande, o que o grupo considerasse a imagem mais importante do caderno junto a um pequeno texto com alguma palavra ou expressão em *amazonês*.

Inicialmente os discentes tiveram dificuldades para entender como fariam um texto contando o subtema sorteado. Foi necessário usar maior parte da aula para exemplificar de forma que eles conseguissem

entender. Após isso foi pedido para que distribuíssem tarefas entre os componentes, quem poderia ficar responsável pela pesquisa do tema, imagens (desenho, colagens ou impressões) e elaboração do texto.

Foi solicitado aos discentes que na aula posterior levassem os livros didáticos de História, pois não é comum que o façam. Nesta aula teve início a elaboração dos trabalhos. Maior parte dos grupos estava com dificuldade em iniciar, percebeu-se que não estavam lendo o tema, por isso reservou-se 20 minutos para que cada um lesse seu tema, em seguida eles conseguiram dar início à produção dos textos.

A dificuldade em fazer este tipo de trabalho foi notável e foi possível perceber que não seria uma atividade fácil de se cumprir. Alguns discentes afirmavam que não sabiam por onde começar. Produzir algo que deveria ser simples para os discentes é difícil, pois conforme fora citado, eles criaram e incorporaram uma identidade na qual, muitas de suas expressões e características não serem levadas em consideração na elaboração de trabalhos escolares. Foi pedido para que comesçassem fazendo um resumo sobre o subtema, assim os componentes poderiam dar suas ideias e após iniciarem seria possível orientá-los nas próximas etapas.

Alguns grupos começaram pelos desenhos, outros preferiram, fazer o primeiro os textos. Na turma com os alunos surdos, foi pedido que a turma ajudasse a construir uma espécie de dicionário Amazonas para ajudar os colegas. Cada grupo ficou encarregado de, na aula seguinte, trazer uma folha como uma espécie de glossário produzido por eles para facilitar a inclusão dos alunos surdos. Os discentes afirmaram que todos quiseram contribuir com o dicionário, apesar de no momento de escrever, alguns não saberem o que escrever. Após todos terem escrito, os papéis foram entregues ao grupo e foi pedido ao interprete que os ajudasse ou chamasse a docente caso eles não entendessem algo.

Nas aulas seguintes muitos grupos quiseram mostrar como o trabalho tinha evoluído desde a última aula. Foi perceptível que estavam se esforçando, alguns afirmaram, inclusive que contaram com a ajuda de familiares que ao saber como seriam o trabalho quiseram dar exemplo de expressões amazonenses que, segundo os próprios familiares, já caíram em desuso.

Os trabalhos encontram-se em fase de conclusão e serão expostos em evento na escola ainda no mês de agosto como nota referente ao terceiro bimestre. Apesar de ainda não haver a conclusão, a experiência com a atividade já tem servido para repensar a metodologia de ensino e tornar as aulas mais dinâmicas. Em atividades para anos posteriores, já será possível, por exemplo participar com o maior número de turmas e pedir que cada turma confeccione seu próprio “dicionário” de *amazonês* afim de ser consultado por alunos que não tem muita experiência com as expressões, como imigrantes e surdos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a escola também é lugar para expressão das identidades dos discentes e da comunidade em que vivem, precisa ir além da teoria. É importante que os discentes encontrem na escola, um lugar onde sua identidade linguística pode ser levada em consideração em algum momento, sem prejuízo da linguagem culta, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A dificuldade dos alunos é um desafio que demonstra a dificuldade de trabalhar a disciplina História de forma diferente das quais os discentes já estão acostumados e apesar das atividades ainda se encontram em andamento, é possível notar que com muito esforço e dedicação tem sido possível vencer essas dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das dificuldades encontradas durante a execução das atividades, a elaboração das atividades a História do Brasil contada por um amazonense tem feito os discentes se tornarem mais participativos e apesar de os trabalhos ainda não estarem concluídos, é possível notar o maior envolvimento dos discentes. Fazer com que os discentes sintam que suas identidades podem ser levadas em consideração na construção do processo de ensino-aprendizagem das aulas de História, auxilia com que tenham uma postura mais ativa nas aulas. O projeto ainda em fase de elaboração já tem alcançado resultados satisfatórios e espera-se que tenha sido a base para um projeto maior no próximo ano letivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC. 2002.
- Ciampa, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- DUNKER & M. C. PASSOS (Orgs.). Políticas de identidade e identidades políticas. In C. I. L., **Uma psicologia que se interroga**: ensaios (pp.120 - 135). São Paulo: Edicon, 2001.
- GODINHO Gonçalves, S. M., 2015. **Um olhar lexical sobre a identidade dos migrantes interioranos do estado do Amazonas: um estudo geolinguística**. Dissertação de mestrado. Manaus: Universidade federal de Manaus. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4009/2/disserta%C3%A7%C3%A3o%20%20Sandra%20Maria%20Godinho%20Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- LABOV, W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=hD0PNMu8CfQC>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- MELLO, H. R. **The genesis and development of Brazilian vernacular Portuguese**. 1996. Tese de doutorado. New York: The City University of New York. Disponível em: http://150.164.100.248/profs/helianamello/data1/arquivos/THE_GENESIS_AND_DEVELOPMENT_OF_BRASILIAN_VERNACULAR_PORTUGUESE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.
- CRUZ, M. L. **Atlas linguístico do Amazonas – ALAM**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ. 2004.
- SOUZA, S. A. F., 2011. **Amazonês**: expressões e termos usados no Amazonas. Manaus: Editora Valer, 2011.
- WIEDENER, M. L. **As faces da comunidade de fala**. Revista de Letras, Artes e Comunicação, v.2, n.1, p. 21-35. Blumenau: Universidade regional de Blumenau. 2008.
- CIAMPA, A. C. **A identidade social e suas relações com a ideologia**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, São Paulo, Faculdade de Psicologia, PUC-SP, 1977.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Identidade. In: LANE, S.T.M., CODO, W. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

_____. **Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise desentido no mundo moderno.** *Interações*, São Paulo, v. 3, nº. 6, p. 87-101, jul./dez. 1998.

SOBRE ORGANIZADORES (AS) E AUTORES(AS)

ORGANIZADORES(AS):

Fernanda Pinto de Aragão Quintino

Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Campina Grande(UFCG). Licenciada em Pedagogia (FACEL). Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: donnafernanda@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7123068740517454>.

Rosimario de Aragão Quintino

Licenciado em História pela Faculdade São Bento da Bahia (FSBB) e Pedagogia (FACEL). Mestre em História (UNEB). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: rosimarioaragao@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9228161643704735>

Arminda Rachel Botelho Mourão

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). E-mail: armindamourao@ufam.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864748731992379>.

AUTORES(AS):

Deuzilene Marques Salazar

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). E-mail: deuzilenemarques@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4519799169077909>.

Marlece Melo Fonseca

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Parintins. E-mail: marlece2016@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6003881329186144>.

Diego Araújo de Almeida

Mestre em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e graduado em Ciências Biológicas. Professor da Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR). E-mail: diego.almeida@educacao.rr.gov.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3539772666461751>.

Solange Mussato

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), graduada em Matemática. Professora da Secretaria de Educação de Roraima (SEED/RR). E-mail: solange.mussato@educacao.rr.gov.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4522114741755237>.

Augusto de Oliveira

Especialista em Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Graduado em Letras Espanhol com habilitação em Literatura Hispânica. Professor da Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR). E-mail: augusto.oliveira@educacao.rr.gov.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3487741115444261>.

Lucicleide de Matos Moura

Licenciada em Pedagogia (UEA). Licencianda em Química (UFAM). Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFAM). E-mail: lucymoura1982@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9003205902075372>.

Rodolpho Luiz Almeida Vieira

Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestrando em História pela mesma instituição. Professor da Universidade Nilton Lins (UNL). E-mail: rodolpho_luiz_rl@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9345724217092049>.

Jucimara Canto Gomes

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), doutoranda em Educação na mesma instituição. Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: jucimaracanto@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0751124082793845>.
maryprofa13@yahoo.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0849570439730522>.

Mary Sônia Dutra de Alencar

Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins (UNL). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: maryprofa13@yahoo.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0849570439730522>.

Zeina Corrêa Rebouças Thomé

Doutora em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento (UFSC). Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: zeinathome@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1255254917732447>.

Bárbara Maria Silva Correa

Graduada em Letras - Língua Portuguesa. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: barbara.correa@seduc.net. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7534956077826627>.

Tatiana Del Pilar Barros Rivera

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Letras Língua Portuguesa. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: tatianadelpilarr@seduc.net. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2863200573909471>.

Rosimario de Aragão Quintino

Mestre em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: rosimarioaragao@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9228161643704735>

Fernanda Pinto de Aragão Quintino

Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: donnafernanda@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7123068740517454>.

Bárbara Caroline Guimarães Sales Lizardo

Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas. Graduada em Geografia. Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: barbara.lizardo@seducam.pro.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5326944643434269>.

Danilo Machado da Silva

Especialista em Ensino de História e Geografia pela Universidade Cidade de São Paulo (USP). Graduado em Geografia. Mestrando em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMT). Professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: danilo.msilva@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3756644932725698>.

Marilene Ferreira Lobo

Especialista em prática docente do Ensino Superior pela Faculdades Integradas de Patos (FIP). Graduada em Geografia. Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: marilenegeo12@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8775120634359046>.

Daniel Nascimento-e-Silva

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). E-mail: danielnss@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7097994013984431>.

Deuzilene Marques Salazar

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). E-mail: deuzilenemarques@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4519799169077909>.

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira

Especialista em Políticas Públicas de Atenção à Família. Graduada em Serviço Social. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). E-mail: julica.ataide@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0626738111139747>.

Maria Helena Brito Gomes

Graduada em Pedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Professora da Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer do Município de Nhamundá (SEMED/Nhamundá). E-mail: gomesbrito1980@hotmail.com.

Christiane Bruce dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus (SEMED/Manaus). E-mail: chrisbruce.31@outlook.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7728809231792764>.

Diana da Silva Araujo

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em História. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: dianaarauajo@live.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1877410978327626>.

Tuomas Ali-Hokka

Mestre em Artes pela University of Helsinki. Graduado em Língua e Literatura Inglesa. Professor na cidade de Espoo, Finlândia. E-mail: sutemi81@gmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

Aprendizagem ativa.....	54, 55
Educação 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 109, 111, 112, 113, 114	
Educação Básica.....	19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 36, 41, 44, 58, 62, 70, 90, 109
Educação integral.....	14, 16, 17, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87
Ensino Médio.....	20, 21, 27, 30, 32, 34, 36, 38, 39, 42, 44, 63, 64, 67, 95, 103, 104, 105, 106, 10
Eensino significativo.....	69, 70
Escrita.....	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59, 60, 69, 86, 97, 100, 107
Formação continuada.....	54
Formação de Profissionais da Educação.....	23
Geografia.....	32, 33, 40, 63, 69, 70, 71, 72, 75, 77, 90, 91, 113
Gestão de dados educacionais.....	19, 25, 26
História.....	18, 32, 33, 48, 49, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 77, 80, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114
Interdisciplinaridade.....	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 91
Leitura.....	45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 59, 64, 75, 79, 84, 86, 96, 97, 98, 99, 100, 101
Livro didático.....	40, 41, 45, 48, 49, 51, 52, 63, 67, 70
Mediadores tecnológicos.....	47, 51, 52
Metodologias ativas.....	54, 58, 60
Obsolescência programada.....	69, 70, 71, 72, 76

Planejamento.....	12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 31, 33, 36, 40, 41, 46, 47, 48, 50, 51, 61, 64, 70, 71, 79, 89, 90, 98
Prática pedagógica.....	27, 32, 33, 34, 52, 54, 56, 90, 95
Práxis pedagógica.....	27, 31, 34
Rendimento escolar.....	19, 20, 22, 23, 100
Tecnologias digitais.....	45, 46, 47
Trabalho Pedagógico	12, 45, 56

ISBN 978-658909169-1



9

786589

091691